

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

SHINIATA ALVAIA DE MENEZES

**INTERAÇÕES CRIANÇA-CRIANÇA EM UM PÁTIO ESCOLAR: A
CONSTITUIÇÃO DO GRUPO DE BRINCADEIRA COMO LUGAR POLÍTICO**

Salvador - BA

2020

SHINIATA ALVAIA DE MENEZES

**INTERAÇÕES CRIANÇA-CRIANÇA EM UM PÁTIO ESCOLAR: A
CONSTITUIÇÃO DO GRUPO DE BRINCADEIRA COMO LUGAR POLÍTICO**

**Tese apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade Federal da
Bahia, como parte dos requisitos para
obtenção do grau de Doutora em
Psicologia.**

Área de Concentração: Psicologia do Desenvolvimento

**Linha de Pesquisa: Transições Desenvolvimentais e
Processos Educacionais**

Orientadora: Prof^a. Dra. Ilka Dias Bichara

Salvador - BA

2020

M543 Menezes, Shiniata Alvaia de.
Interações criança-criança em um pátio escolar: a constituição do grupo de brincadeira como lugar político. / Shiniata Alvaia de Menezes. – 2020.
211 f.

Orientadora: Profª Drª Ilka Dias Bichara.
Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia,
Salvador, 2020.

1. Psicologia infantil. 2. Educação de crianças. 3. Escola. 4. Brincadeiras.
I. Bichara, Ilka Dias. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia.
III. Título.

CDD: 155.4



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO ACADEMICO E DOUTORADO



TERMO DE APROVAÇÃO

**“INTERAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA EM UM PÁTIO ESCOLAR: A CONSTITUIÇÃO
DO GRUPO DE BRINCADEIRA COMO LUGAR POLÍTICO”**

Shiniata Alvaia de Menezes

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Ilka Dias Bichara
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof.^a Dr.^a Bianca Becker
Centro Universitário Jorge Amado - UNIJORGE

Prof.^a Dr.^a Juliana Prates Santana
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa
Universidade Federal da Pernambuco – UFPE

Prof.^a Dr.^a Patrícia Carla Silva do Vale Zucoloto
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Dou fé.

Prof.^a Dr.^a Ilka Dias Bichara

Salvador, 06 de agosto de 2020.

Dedicatória

*Como se fora
Brincadeira de roda
Memória!*

Episódio zero: No meio da rua, sete horas da noite: meninos e meninas, de várias idades, brincavam animadamente de baleado, picula, esconde-esconde; de cantigas de roda ou de outras tantas brincadeiras... Uma criança solitária, de cinco ou seis anos, olhava tudo em silêncio, apoiada em uma cadeira e debruçada na janela de sua casa. Queria brincar também, mas não tinha permissão para ir correr na rua. Conhecia apenas as brincadeiras (em casa) com duas ou três crianças vizinhas, ou aquelas que aconteciam durante o recreio no pátio da escola. Contemplava, assim, um mundo diferente e muito distante do seu, embora aquele mundo se desdobrasse na frente de sua casa. A menina olhava e olhava, curiosa, intrigada e encantada com os gritos, festejos, algumas brigas, palavrões e muito, muito riso! Tudo aquilo lhe era estranho.

*Somos a semente
Ato, mente e voz – Magia!
Não tenha medo
Meu menino bobo – Memória!
Tudo principia
Na própria pessoa – Beleza!
Vai como a criança
Que não teme o tempo – Mistério!
Redescobrir - Gonzaguinha (1980)*

Muitos anos depois aquela criança, há tempos psicóloga, retornava ao Instituto de Psicologia (IPS)/UFBA, no qual havia se graduado, para, já madura, dar continuidade aos estudos acadêmicos prematuramente interrompidos. Iniciava, assim, o ciclo Mestrado-Doutorado, pesquisando sobre brincadeiras espontâneas a partir de observações nos momentos de recreio, em escolas públicas. Aprendeu muito! Mas, sobretudo, reencontrou, redescobriu e reencantou os mundos das crianças. Crianças que, brincando em cenários socioculturais tão diversos, criam entre si possibilidades de ser e de acontecer através do “fazer arte”, ao tempo em que revelam e denunciam, e mesmo choram e gritam, desafios e arestas (algumas bem afiadas) do contexto escolar, múltiplo e contraditório.

Esta Tese é dedicada a elas – aquelas a quem vi brincando; aquelas com quem conversei e que, juntas, me contaram sobre seus grupos de brincadeira; aquelas (tantas e tantas e tão diferentes em suas condições e (in)possibilidades de vida), de quem não sei.

Em especial, este estudo encontra aquela menina em sua janela, nos tempos de minha infância, e diz, com ternura, ao seu ouvido: “Vês? Não estás mais sozinha! A palavra cresceu em mim, também para subir à sua/nossa janela, e te contar histórias de como é o brincar! Vem, sai daí! Vem brincar com a gente!!!”. E ela veio. Agora faz coro e ri com o eco do que disseram as crianças, participantes deste estudo, nas Rodas de Conversa:

“A gente inventa um monte de arte!”

“[...] a gente quer traquinar; fazer arte!”

E, nos tempos de agora, nós dizemos aqui, bem alto:

Vem pra rua, vem brincar com a gente, VEM!!!

Agradecimentos

À Mãe Terra, que me constitui, corpo feminino, sagrado; aos meus pais, que me acolheram e tão amorosamente cuidaram de mim.

São as minhas Raízes, profundas, que me nutrem na Caminhada. Gratidão!

À Universidade Federal da Bahia/UFBA, em especial ao Instituto de Psicologia, no qual me graduei há tantos anos atrás; ao qual retornei, já madura, para vivenciar o ciclo Mestrado-Doutorado. Universidade pública, gratuita; lugar de descoberta, de crescimento, de formação cidadã. Lugar de excelência;

À Prof^a Dra. Ilka Dias Bichara, minha orientadora, minha querida pró, com quem aprendi muito além das brincadeiras. Com paciência e sabedoria, ensinou-me o olhar da pesquisadora que conjuga atenção e inspiração; mostrou-me os sinuosos caminhos em busca do dado refinado; acolheu-me nos momentos de dúvida, de não saber, de procura e comigo celebrou os achados, os insights, as arestas modificadas, não mais pontiagudas.

Ao grupo de pesquisa de Brincadeiras pelas tantas vivências risonhas, pela construção coletiva do conhecimento, sempre compartilhado, alimento farto. Em especial, agradeço ao cuidado de Luana e de Íris, que, com carinho, escutaram meus arroubos de inquietude, ajudando-me a reencontrar o prumo e o rumo;

São o meu Tronco, que sustenta a história aqui contada. Gratidão!

À Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS, da qual sou docente efetiva – com muita alegria! – há quase três anos, pela oportunidade de realizar um antigo e acalentado sonho de retornar à docência em uma universidade pública. Recebi essa bênção no início do Doutorado. Lá poderei dar continuidade às pesquisas nas perspectivas que esta tese anuncia.

Aos colegas, em especial às Prof^{as} Ana Rita e Cíntia, pela amizade, pela parceria criativa, por estar junto em tantos desafios. Sigamos...

Às alunas e alunos, tão diversos, tão jovens, tão belas(os), que me permitem ressignificar o cotidiano e nele acreditar, apesar de tantos e duros impactos.

São ramificações que amparam minhas folhas, flores e frutos. Gratidão!

Aos meus filhos, aos familiares queridos, às amigas e amigos, por me incentivarem a reviver a cada dia, bebendo luz, amando, criando – são minhas folhas que comungam com o Sol Interior... Gratidão!

À minha história, que aqui celebro e honro, agradecendo por tudo! É muito chão em mais de cinquenta anos de caminhada! São flores, bonitas, perfumadas ou não, que vou colhendo enquanto vivo. Em especial, no momento desse agora, agradeço às Prof^{as} Érica, Cris, Elvira, Cristiane e Luísa, como também à Gersa, pelo apoio efetivo essencial à pesquisa. Às crianças – o estudo é dedicado a elas!!! Gratidão!

Ao que virá... frutos que estão, continuamente, amadurecendo, nutrindo, semeando o chão fértil da jornada, que continua. Eu Árvore, consagrada à minha Mãe, que, depois, de novo me fará semente.

Com amor,

Shiniata

Menezes, S. A. (2020). Interações criança-criança em um pátio escolar: A constituição do grupo de brincadeira como lugar político. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador/Bahia.

RESUMO

A tese proposta compreende o grupo de brincadeira (GB) como lugar de sustentação e, simultaneamente, como promotor do processo de desenvolvimento. Concebe o GB como matriz de formação de vínculos, portanto *locus* privilegiado de interações e relações sociais vitais ao desenvolvimento, visto que a sobrevivência física e a transmissão/recriação cultural dependem das trocas intersubjetivas. A tese está orientada para contribuir com a fundamentação teórica do GB, ancorando-o em pressupostos da Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista (PDE) articulados com pressupostos da teoria histórico-cultural, teoria da aprendizagem cultural, sociologia da infância e ciência das relações humanas. A partir desses referenciais, a tese inova ao propor o construto GB-P (grupo de brincadeira como lugar político), que explicita a reciprocidade entre dois conceitos que emergem das/nas brincadeiras e interações das crianças no contexto escolar: *lugar de criança* e território ressignificado. O grupo de brincadeira assume o *status* GB-P quando exhibe modos de agir interacional, coletivo, que demonstram habilidade, engenhosidade e diplomacia na construção e vivência de planos de ação que resultam em estratégias criativas, possibilitando que o GB seja um lugar de defesa, resistência e expressão da cultura de pares. O GB-P é constituído por duas dimensões complementares: (1) a dimensão tópica, que possibilita pensar o GB enquanto lugar/pilar construído na dinâmica interacional – GB como *lugar de criança* e GB como território/microsociedade; (2) a dimensão funcional, que, atribui a cada um desses lugares/pilares determinadas funções: – função estratégica/instrumental; função comunicativa e de gestão de relações interpessoais. Visando ilustrar a tese proposta com dados empíricos, desenvolveu-se pesquisa qualitativa com crianças na faixa etária dos 5 aos 7 anos, em escola pública do município de Feira de Santana/BA, utilizando método que conjugou observações diretas de brincadeiras espontâneas no pátio escolar com rodas de conversa mediada por desenho temático e conversas informais com as crianças, individualmente ou em pequenos grupos. Além de ilustrar as dimensões do construto GB-P, os dados apontaram para a criação de duas novas estratégias de resistência e de enfrentamento à cultura escolar.

Palavras-chave: Grupo de brincadeira, escola, brincadeira.

Menezes, S. A. (2020). *Child-child interactions in a schoolyard: The constitution of the play group as a political place*. Doctoral thesis. Institute of Psychology, Federal University of Bahia, Salvador/Bahia.

ABSTRACT

The proposed thesis comprises the play group (GB) as a place of support and, simultaneously, as a promoter of the development process. It conceives GB as a matrix for forming bonds, therefore a privileged locus of interactions and social relationships vital to development, since physical survival and cultural transmission / recreation depend on intersubjective exchanges. The thesis is oriented to contribute to the theoretical foundation of the GB, anchoring it on assumptions of Evolutionary Development Psychology (PDE) articulated with assumptions of historical-cultural theory, cultural learning theory, childhood sociology and human relations science. Based on these references, the thesis innovates by proposing the construct GB-P (play group as a political place), which explains the reciprocity between two concepts that emerge from / in children's games and interactions in the school context: child's place and resignified territory. The play group assumes the status GB-P when it exhibits interactive, collective ways of acting, which demonstrate skill, inventiveness and diplomacy in the construction and experience of action plans that result in creative strategies, enabling the GB to be a place of defense, resistance and expression of peer culture. The GB-P consists of two complementary dimensions: (1) the topical dimension, which makes it possible to think of the GB as a place/pillar built on the interactional dynamics - GB as a child's place and GB as a territory/microsociety; (2) the functional dimension, which attributes to each of these places/pillars certain functions: - strategic/instrumental function; communicative and interpersonal relationship management function. In order to illustrate the proposed thesis with empirical data, a qualitative research was developed with children aged 5 to 7 years, in a public school in the municipality of Feira de Santana/BA, using a method that combined direct observations of spontaneous play in the schoolyard with conversation circles mediated by thematic design and informal conversations with children, individually or in small groups. In addition to illustrating the dimensions of the GB-P construct, the data pointed to the creation of two new strategies for resisting and confronting school culture.

Keywords: Play group, play, school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho: Parceiros de brincadeira no pátio.....	85
Figura 2 – Desenho: Parceiros do GB/Futebol.....	87
Figura 3 – Foto: Armadilha finalizada.....	94
Figura 4 – Desenho: A casinha e o balanço.....	96
Figura 5 – Desenho: A casinha.....	97
Figura 6 – Diagrama I: Jogo de futebol no parquinho (Mestrado).....	99
Figura 7 – Desenho: Casinha.....	102
Figura 8 – Foto: Banco do arbusto.....	106
Figura 9 – Desenho: Jogo de bola.....	108
Figura 10 – Desenho: Amiga incluída.....	111
Figura 11 – Foto: Vista panorâmica do pátio escolar.....	119
Figura 12 – Foto: Parquinho do G4.....	120
Figura 13 – Diagrama II: Espaços circunscritos de circulação das crianças no pátio....	121
Figura 14 – Foto: “A passagem do geladinho”.....	122
Figura 15 – Desenho: Parquinho unicórnio.....	123
Figura 16 – Desenho: Casinha, reis e princesas.....	124
Figura 17 – Foto: Casinha.....	125
Figura 18 – Desenho: O balanço.....	126
Figura 19 – Foto: Balanço azul.....	126
Figura 20 – Foto: Balanço com cadeado.....	127
Figura 21 – O Carro.....	129
Figura 22 – Foto: Campinho.....	129
Figura 23 – Desenho: Balanço.....	139
Figura 24 – Foto: Mesa das Árvores.....	144
Figura 25 – Desenho: Goleiro.....	160
Figura 26 – Foto: Onção.....	172
Figura 27 – Desenho: Jogo de futebol.....	178
Figura 28 – Desenho: Jogo de futebol.....	179

SUMÁRIO

I – Introdução / Carta convite ao(à) leitor(a).....	12
1 – O Ciclo Mestrado-Doutorado: Organismo Vivo, uma Árvore.....	15
GB como Lugar Político.....	16
Sobre a Base Teórica que Sustenta a Tese.....	17
1.1 – Percurso do Mestrado: Chão Fecundo – A dissertação: fartas sementes.....	19
1.2 – Percurso do Doutorado: O Plantio.....	21
II – Objetivos: Tempo de Semear.....	25
2.1 – Objetivo Geral.....	25
2.2 – Objetivos Específicos.....	25
III – Referencial Teórico.....	26
3.1 – As Raízes: Nutrição.....	26
3.1.1 – Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista (PDE).....	26
3.1.1A – O brincar na perspectiva da PDE: Interações no grupo de brincadeira e cultura de pares.....	31
3.1.2 – Comportamento Social e Desenvolvimento Humano.....	34
3.2 – O Tronco: Sustentação.....	35
3.2.1 – Contribuições de Vigotski: Autodesenvolvimento e Contexto Histórico-Cultural.....	36
3.2.1A – Imaginação e Criação.....	38
3.2.1B – Pensamento e Fala – Um esboço.....	41
3.2.1C – As brincadeiras na Concepção de Vigotski.....	43
3.2.1D – Apropriação e Internalização.....	45
3.2.2 – Contribuições de Tomasello e Colegas: Cognição Humana como Empreendimento Cultural Coletivo.....	46
3.2.2A – Transmissão Cultural na Espécie Humana.....	47
3.2.2B – Desenvolvimento Humano e a Teoria da Aprendizagem Cultural.....	48

3.2.2C – Importância da Fala.....	49
3.2.2D – A Cultura Evolui.....	50
3.2.3 – A Sociologia da Infância pensa a Escola: O “Ofício de Aluno”.....	51
3.2.3A – Sociologia da Infância como Campo de Estudos e Pesquisas.....	51
3.2.3B – Normatividade da Infância e Administração Simbólica.....	55
3.2.3C – Administração Simbólica e Reprodução Interpretativa.....	57
3.2.3D – Escola: O “Ofício de Aluno”.....	58
3.2.4 – Contribuições de R. Hinde – A Ciência das Relações: Interfaces / Rami- ficações.....	60
3.2.4A – Interações.....	61
3.2.4B – Relações.....	66
3.2.4B(1) As Relações de Amizade entre Crianças.....	67
3.2.4C – Processo Grupal.....	68
3.2.5 – O Indivíduo é Social.....	71
IV – Florada (Método).....	74
4.1 – Participantes.....	74
4.2 – Contexto da Pesquisa.....	74
4.2.1 – Caracterização da Comunidade Atendida.....	75
4.2.2 – Histórico.....	76
4.3 – Procedimentos de Produção de Dados.....	77
4.3.1 – FASE 1: Observações Diretas das Brincadeiras no Recreio.....	77
4.3.2 – FASE 2: Rodas de Conversa com Desenhos.....	78
4.3.3 – FASE 3: Conversas Informais no Recreio.....	81
4.4 – Procedimentos de Análise de Dados.....	82
4.5 – Considerações Éticas.....	84
4.6 – Pátio: Breve Panorama.....	85
V – Da Florada à Colheita: Folhas e Frutos.....	88
5.1 – Folhas: Os Fundamentos do Grupo de Brincadeira (GB) como lugar polí- tico (construto GB-P).....	88
5.1.1 – O GB e o Processo de Desenvolvimento Humano.....	90

5.1.2 – O GB como lugar político (GB-P).....	92
5.1.3 – Dinâmicas Interacionais que Criam o <i>Status</i> GB-P.....	93
5.1.3A – A Amizade entre Pares na Perspectiva das Crianças.....	109
5.2 – Frutos: Constituição do GB como Lugar Político: As Dimensões do Construto.....	111
5.2.1 – Dimensão Tópica.....	114
5.2.1A – O GB como <i>Lugar de Criança</i> (LD).....	114
5.2.1B – GB como Território/Microsociedade.....	116
5.2.1C – O Campo Interativo Lugar Para/ <i>Lugar de Criança</i> como um Território.....	117
5.2.1D – <i>Lugar de Criança</i> /Categoria de Análise: Apropriação Criativa do pátio escolar.....	119
5.2.1E – Território/ Categoria de Análise: Delimitação, Posse e Controle Transitório do Espaço.....	131
5.2.1E(1) – D. Tópica: Território na Interação/Relação GB-Amb. Físico.....	131
5.2.1E(2) – D. Tópica: Território na Int./Relação entre Pares.....	134
5.2.1E(3) – D. Tópica: Território na Int./Relação GB-Educadoras.....	137
5.2.2 – Dimensão Funcional.....	138
5.2.2A – LD/Função Instrumental: Criação de LD como Recurso Estratégico...138	
5.2.2A(1) – Reivindicação Direta e Indireta da Liberação do Balanço.....	139
5.2.2A(2) – Reivindicação do Pátio como Lugar da Brincadeira Livre.....	143
5.2.2B – Dimensão Funcional: Território.....	145
5.2.2B(1) – Função Comunicativa do Território.....	145
5.2.2B(2) – Função de Gestão das Relações Interpessoais.....	157
5.2.2B(2.1) – Estratégias entre Pares.....	158
5.2.2B(2.2) - Estratégias entre Crianças e Adultos/Profissionais.....	165
5.3 – Outras Estratégias.....	175
5.3.1 – Adendo à Função Comunicativa - Int./Relação entre Pares: Brincadeira como “Fala” – Expressão de Sentimentos.....	175
5.3.2 – Adendo à Função Gestão das Relações Interpessoais – Int./Relações	

entre Crianças e Adultos/Profissionais.....	176
VI – Ceia – e no fruto dado outra vez a semente: Fartura, Recomeço (C. Finais).....	186
Referências.....	194
Apêndice A – Carta aos Pais.....	204
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	205
Apêndice C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	207
Apêndice D – Inventário das Brincadeiras Observadas no Pátio.....	209

I - INTRODUÇÃO

Carta-convite ao(à) leitor(a)

A tese aqui apresentada foi se revelando ao longo de um processo que integra o Mestrado (2012-2014) e o Doutorado (2016-2020), configurando um ciclo de seis anos. Seu ponto de partida deu-se com base na literatura da área e nos resultados e conclusões expressos na dissertação, que permitiram um salto qualitativo – um aprofundamento que conduziu a análise a um patamar mais elevado de abstração e interpretações.

No processo de escrita, a partir da análise dos resultados, nos deparamos com o desafio de criar uma estrutura textual autoral, visto que a estrutura acadêmica formal de uma tese, com partes definidas, estanques e sequenciais, revelou-se insuficiente para acolher o modelo metodológico escolhido. O estudo pretende ser uma contribuição teórica, ancorada e ilustrada a partir da pesquisa realizada no campo – um pátio amplo e arborizado onde há um parquinho, localizado em uma escola pública da cidade de Feira de Santana/BA – que integrou múltiplas fontes de dados: a observação de brincadeiras espontâneas de grupos de brincadeira (GB) durante o recreio; rodas de conversa com integrantes dos GB mediadas pela produção de desenhos temáticos; conversas informais com as crianças durante o recreio; comentários escritos em notas de campo.

Como tese teórica ilustrada por dados empíricos, a abordagem e a discussão dos fundamentos e argumentos ocorrem muitas vezes em uníssono e atravessam toda a construção textual, desde seu início; a organização das ideias segue um ritmo e sequência que obedecem à lógica da elaboração, das reflexões em diálogo constante com os dados, que as demonstram e ilustram (Pedrosa & Carvalho, 2005). Por mais de uma vez tentamos enquadrar esse processo nas seções textuais acadêmicas convencionais, mas sem lograr êxito. A consequência imediata era a desfiguração do texto original, que ressurgia mutilado em sua coerência interna, em seu devir – tudo ficava deslocado, desfocado. A tese convocava a (e à) criação, no sentido proposto por Vigotski (2004/2018a), revelando sua exigência de coerência interna, já que a capacidade de criar, como condição e expressão do desenvolvimento, é um de seus aspectos relevantes.

Socorreu-nos a inspiração do poeta:

Eu queria usar palavras de ave para escrever.

Menino do Mato – Manoel de Barros (2010, p.9)

A poesia ajudou a compreender que a tese ganhara vida e refletia o construto por ela engendrado, afinal o GB como lugar político (GB-P) é dinâmico, mutante, criativo, complexo.

No desafio de criar uma estrutura textual que correspondesse e, mais que isso, espelhasse tal vivacidade e movimento, ocorreu-nos utilizar a *Árvore* como metáfora, visto tratar-se de um organismo vivo e complexo que pode ser compreendido e considerado como um sistema. Ou seja, uma totalidade em que partes específicas mantêm entre si estreita interação, funcionando de modo interdependente. Assim, mesmo ao focar partes desse organismo vivo, não é possível apreendê-las isoladamente, desconsiderando que entre estas, e entre o organismo como um todo e o ambiente externo, há múltiplas, simultâneas e intrincadas interações – tal como ocorre nas relações vivenciadas pelos integrantes de um GB (Hinde, 1976a; 1976b; Carvalho, 1986; Pedrosa & Carvalho, 2009).

A tese, então, se organiza tomando de empréstimo à *Árvore* sua estrutura, mas recriando-a, estilizando-a à sua maneira. Apresenta inicialmente as Raízes e Tronco (base teórica, incluindo a Introdução – capítulos I, II e III), e chega à Florada (os caminhos percorridos no processo de consecução dos objetivos propostos/método – capítulo IV), que anuncia os frutos, trazendo já os primeiros resultados descritivos gerais. Essa licença, permitida pela metáfora que abarca a complexidade do processo e da escrita em corpo inteiro, engendrou a criação do capítulo V, a Colheita, dividido em duas partes: as Folhas e os Frutos.

Tal como os galhos (ramificações) da árvore que dão à copa sua estrutura, a parte final do tronco traz a abordagem teórica de R. Hinde, focando interações e relações, temas centrais na tese proposta, desenvolvida detalhadamente no capítulo seguinte. Com base nas considerações do autor, fazemos um exercício de reflexão, a partir das conexões e pontes (as ramificações) entre os autores considerados, tomando-se como referência norteadora o grupo de brincadeira.

Intitulado “Da Florada à Colheita”, o capítulo V abriga e expõe o núcleo da tese, caracterizando e discutindo o construto GB-P, ilustrando-o com os achados (Frutos) obtidos em campo. Traz uma abordagem híbrida, pois retoma o arcabouço teórico de capítulos anteriores, ao tempo em que apresenta e discute novos fundamentos e ideias (Folhas e Frutos) que inspiraram releituras e ressignificações. A liberdade de criação desse capítulo revelou-se essencial à escrita, justificando-se por permitir uma maior aderência e fluidez entre argumentos e dados, que, como já exposto, atravessam juntos, e

juntos enervam, todo o corpo textual. É um capítulo representado, metaforicamente, por uma copa frondosa que, amparada em seu galhos e generosa em seus frutos, retoma e expande a base teórica e através dela forja o construto proposto, oxigenando-o – é a nossa fotossíntese, por assim dizer.

Assumir a Árvore-metáfora é também um posicionamento e exercício político, não partidário, da autora, em defesa da Mãe Natureza no contexto atual, inclusive brasileiro, que lhe é tão arisco e agressivo. Outra vez chamamos a Poesia, tristemente atual:

*O que se corta em segundos gasta tempo prá vingar
e o fruto que dá no cacho pra gente se alimentar?
depois tem o passarinho, tem o ninho, tem o ar
igarapé, rio abaixo, tem riacho e esse rio que é um mar.*

Saga da Amazônia – Vital Farias (2014)

Ao tomar tal postura, a autora está ciente de que o faz não apenas por suas próprias convicções e história de vida, mas por acreditar, como psicóloga clínica e educacional, e como professora universitária, que a relação direta e lúdica das crianças com o mundo natural, do qual faz parte, é vital ao seu desenvolvimento saudável, inventivo e feliz, devendo integrar seu cotidiano na escola (Elali, 2003; Lima, 2020; Morgante, 2013). Não por acaso, as crianças participantes desse estudo, brincando no recreio com elementos da Natureza (areia, folhas, flores, gravetos, pedrinhas...) e tendo por companhia pássaros, micos, insetos trouxeram para seus desenhos essas representações, investidas de afeto. Como diz Manoel de Barros (2010): “*Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores*” – Contra Capa.

Ao finalizar a escrita, compartilhando a Ceia (capítulo VI), percebemos com maior clareza o ciclo Mestrado-Doutorado: da semente germinada à semente devir guardada no fruto/considerações finais, semente potência que espera novos plantios. De volta ao começo, que já não é – nem ele, nem nós – o mesmo. E, outra vez trazendo a poesia – que, como cúmplice e argumento ditoso, colore este estudo – tomamos a mão do(a) leitor(a) e adentramos, com a permissão das crianças, o espaço sagrado (sim, sagrado) de suas brincadeiras.

*E o menino com o brilho do sol
Na menina dos olhos*

*Sorri e estende a mão
Entregando o seu coração
E eu entrego o meu coração
[...]
E é como se então de repente eu chegasse
Ao fundo do fim
De volta ao começo
Ao fundo do fim
De volta ao começo*

De Volta ao Começo – Gonzaguinha (1980)

1. O Ciclo Mestrado-Doutorado: Organismo Vivo, uma Árvore

A tese que aqui se inicia resulta de anos de estudos – o ciclo Mestrado-Doutorado – sobre as brincadeiras espontâneas de crianças entre 05 e 07 anos, interagindo em seus grupos de brincadeira (GB)¹ nas áreas lúdicas de escolas públicas municipais. O que aqui, então, se registra, é um conhecimento vivo, buliçoso, inacabado, já que aponta novas perspectivas e incita outras curiosidades... Para dizer dessa travessia escolhemos a metáfora da Árvore como organismo vivo e integrado, pois assim nos parece o conhecimento que conseguimos reunir e sistematizar, criando pontes de possíveis diálogos teóricos, elaborando possíveis interpretações para, ao final, compartilhar com o(a) leitor(a) um fruto aos poucos amadurecido: o construto denominado “grupo de brincadeira como lugar político (GB-P)”.

Fomos desafiadas, neste Ciclo, a apurar o olhar para a complexidade das brincadeiras, o que nos levou a investigar as tramas interacionais que as crianças vivenciam no ambiente físico/social da escola, tomando como referência o grupo de brincadeira. Este é, portanto, o nosso ponto de partida.

Antes, porém, faz-se necessário informar o que aqui compreendemos como político; e prestar um esclarecimento sobre a abordagem teórica que sustenta a tese.

➤ GB como lugar político (GB-P)

Longe da pretensão de dar conta da complexidade do termo e das muitas vertentes acadêmicas em que pode ser abordado, esclarecemos, inicialmente, que o adjetivo político

¹ A literatura também considera grupo de brinquedo; grupo de brincantes. A escolha por “grupo de brincadeira” deu-se em função de não haver equívocos em possíveis futuras traduções, além de favorecer a compreensão do público de outras áreas do conhecimento.

que, na tese aqui apresentada, qualifica e distingue o GB, encontra guarida nas proposições dos Estudos da Criança, notadamente nos escritos de M. Sarmiento e colegas (Sarmiento, 2002, 2005, 2008; Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2006, 2007; Soares, Sarmiento & Tomás, 2005). Tais autores consideram a importância da participação social das crianças no contexto escolar, tanto por endossar a concepção da escola como promotora de cidadania da infância (Sarmiento, et al., 2007), quanto por considerar, como afirma Sarmiento (2005), que a participação dos alunos tem um significado múltiplo, pois é, simultaneamente, um dispositivo pedagógico, uma necessidade simbólica e também, enquanto exercício democrático, um processo político.

Tomando como referência a cidadania da infância enquanto o exercício de direito nos mundos de vida e ancorada na concepção das crianças como atores sociais dotados de autonomia e competência (Sarmiento et. al, 2007), a tese apreende o qualitativo político a partir dos seguintes significados: modo de agir de uma pessoa ou entidade – no caso, do GB; (em sentido figurativo) habilidade no agir e no tratar, tendo em vista a obtenção de algo; astúcia, diplomacia (Houaiss, Villar & Franco, 2009, p. 587); plano de ação (Silveira Bueno, 2000).

Tais significados destacam a ação política do e no GB em conformidade com o que expõe Sarmiento (2008), ao confrontar, face ao “ofício de criança” / “ofício de aluno” imposto pelas escolas – que desenvolvem processos de socialização vertical – a ação de resistência contínua, criativa, por vezes ousada, mas nem sempre aparente engendrada nas interações entre pares:

Mas as instituições são também preenchidas pela acção das crianças, seja de forma directa e participativa seja de modo intersticial - isto é, seja através de um protagonismo infantil (com acção influente), seja como modo de resistência, nos espaços ocultos ou libertados da influência adulta – no decurso da qual se realizam processos de socialização horizontal (comunicação intrageracional, no âmbito das relações de pares.) e se exprime a “ordem social das crianças” (Ferreira, 2004). (Sarmiento, 2008, p.22-23)

O qualitativo político que aqui atribuímos ao grupo de brincadeira, tornando-o GB-P, segue, como fio condutor, tal inspiração. Busca, assim, compreender como a interação/relação entre pares, situada e, também, permanentemente atravessada pela vivência com o meio ambiente físico escolar que lhe dá suporte, constitui-se como alicerce que engendra e sustenta as interações/relações estabelecidas com os adultos/educadoras. Porém, o qualitativo político situa tal compreensão na perspectiva de

resistência e de afirmação da cultura de pares em oposição e enfrentamento à cultura escolar. Isto é, na perspectiva (explícita ou sutil) da ação/criação do GB nas e através das brincadeiras, orientada para processos emancipatórios, para posições participativas, para a defesa de seus interesses.

➤ **Sobre a base teórica que sustenta a tese**

Trabalhamos neste estudo com diversas abordagens teóricas, que se diferenciam tanto entre elas, quanto em seus próprios domínios – como, por exemplo, as diferentes correntes que caracterizam a Sociologia da Infância. Buscamos, aqui, pontos convergentes a partir do eixo norteador do comportamento social humano. Porém, estamos cientes dos contrastes, como, por exemplo, de divergências entre a Sociologia da Infância e a Teoria Histórico-Cultural, inclusive de cunho epistemológico (Corsaro, 2011; Prestes, 2013). Ou de críticas ao método etológico empregado por Hinde no estudo das interações/relações (Tunes, 2018). Seguindo o fio condutor que escolhemos, optamos por não considerar, no corpo da tese, tais divergências, privilegiando as possíveis aproximações. Por isso nos referimos aos diálogos possíveis entre as abordagens, sem ter nenhuma pretensão de reuni-las em um improvável (e desnecessário) texto uniforme.

Feitas tais considerações, retomamos as interações das crianças no contexto escolar.

Nos espaços/tempos próprios e únicos das interações entre crianças acontecem complexas dinâmicas que integram e articulam comportamentos socioculturais diversos nos quais estão implicados a percepção, a vivência e o aprendizado da alteridade. Brincando com parceiros de idades similares (os coetâneos) ou em grupos multietários, desde muito pequenas as crianças constroem, juntas, rotinas compartilhadas, exibem códigos comunicativos não-verbais e verbais, empreendem esforço conjunto no sentido de se ajustarem umas às outras em uma determinada tarefa/brincadeira, constroem e transformam significados, negociam interesses, personagens, temas e enredos das brincadeiras, especialmente os faz de conta; resistem, juntas, às regras estabelecidas pelos adultos (Carvalho & Carvalho, 1990; Delvan & Cunha, 2010; Gomes & Menezes, 2018; Lucena & Pedrosa, 2014; Marcolino, Mello & Folque, 2017; Menezes & Bichara, 2015,

2016, 2018; Pedrosa & Carvalho, 1995; Pereira & Pedrosa, 2016; Viana & Pedrosa, 2014).

Aproximando um pouco mais o olhar vê-se a interação criança-criança como instigadora do uso de habilidades importantes, tais como compreender o outro como agente intencional ou sintonizar-se com o parceiro, uma capacidade exclusivamente humana (Tomasello, 1999; Hermann, Call, Hernández-Lloreda, Hare e Tomasello, 2007; Moll & Tomasello, 2007; Pereira & Pedrosa, 2016; Tomasello, Carpenter, Call, Behne & Moll, 2005; Tomasello & Carpenter, 2007; Viana & Pedrosa, 2014). Vê-se ainda a riqueza do comportamento social da criança quando participa de grupos de brincadeira. O grupo de brincadeira é uma microssociedade na qual se constituem complexas redes de relações (Carvalho & Pontes, 2003); é um espaço de informação onde a criança pode exercitar-se como agente de criação e transmissão de cultura (Carvalho & Pedrosa, 2002). Esta posição se alinha à ideia de reprodução interpretativa, colocada por Corsaro (2011), que enfatiza as ações coletivas das crianças, os valores compartilhados, o lugar e a participação infantil na produção cultural, que acaba também influenciando a cultura do adulto, do mesmo modo como esta também afeta as culturas da infância. A reprodução interpretativa introduz e mantém no grupo de brincadeira uma novidade – ou seja, novas interpretações – que é compartilhada pelos parceiros brincantes (Pedrosa & Santos, 2009). Como afirmam as autoras:

Na medida em que as crianças, por meio da brincadeira, objetivam nas ações significados derivados de suas experiências com um objeto qualquer, elas confrontam esses significados com outras crianças e podem acrescentar informações, modificá-las, fazendo emergir, no espaço da brincadeira, novos significados (Pedrosa & Santos, 2009, p.55).

Na atualidade, especialmente em grandes centros urbanos, as crianças, em geral, passam grande parte de seu tempo em escolas e é lá que têm maior oportunidade para brincar com pares (Gosso, Bichara & Carvalho, 2015). Assim, como contexto de desenvolvimento, a escola assume grande importância na vida das crianças, o que nos motivou a tomá-la como campo de pesquisa, tanto no Mestrado como no Doutorado.

1.1. Percurso do Mestrado: Chão Fecundo

A Dissertação: Fartas Sementes

*Afagar a terra
Conhecer os desejos da terra
Cio da terra, propícia estação
E fecundar o chão*

Milton Nascimento – Cio da Terra

A semente é a fonte de uma nova vida. Dentro dela, protegida, há uma espera vital silenciosa, em prontidão; um devir à espreita de condições favoráveis – a terra mãe e cuidados gentis. Pois foi assim, como semente intumescida, que foi finalizado o Mestrado, já grávido de uma tese por vir.

É preciso refletir sobre a escola como um contexto cultural movido por contradições (Campolina & Oliveira, 2009): ao possibilitar a mudança pessoal e transformação de si através das relações sociais, a escola pode propor e estimular questionamentos, oportunizando ao educando perspectivas emancipatórias. Mas no contexto escolar interagem e dialogam múltiplas referências, tendências, posições, tornando a escola palco de contínuas negociações entre seus diversos atores: alunos, professores, corpo técnico, poder público. Esta compreensão requer a leitura crítica do cenário escolar: suas características físicas, normas escolares explícitas e simbólicas, currículos, rotinas, interações, mecanismos próprios de regulação e transgressão.

Em pesquisa de Mestrado (Menezes, 2014), observamos que as crianças vivenciaram o contraditório da e na escola como tensão cotidiana, conflitos, negociações – entre pares, com os adultos. Assim, o contexto escolar as desafiou a encontrar ou criar brechas em que pudessem imprimir a marca de sua própria (porque apropriada) cultura infantil; desafiou-as a conquistar, através e na interação com seus pares, possibilidades de emancipação, como indivíduos e como grupo.

Como respostas possíveis, as crianças buscaram delimitar o espaço de suas brincadeiras, tornando-o *lugares de criança* (Rasmussen, 2004), enquanto significados próprios; e territórios (Carvalho & Pedrosa, 2004), enquanto fronteiras e posse

transitórias – as autoras deslocam a relevância do conceito, situada originalmente nos recursos necessários à sobrevivência, para a gestão dos relacionamentos interpessoais, incluindo a comunicação, caracterizando assim territórios nos quais as fronteiras, bem como a propriedade ou a posse, são transitórias. Assim, observou-se que as crianças requisitaram para si e para seus grupos de brincadeira, sem que os adultos autorizassem ou mesmo soubessem, o tempo necessário à re-leitura, re-elaboração, re-interpretação do texto cultural vigente, no qual estão inscritas. A esta inscrição elas acrescentaram suas próprias escritas (seus significados).

Torna-se necessário esclarecer o construto proposto por Rasmussen (2004): *lugar para crianças* – lugares institucionalizados, planejados por adultos, supostamente adequados às demandas infantis que, na interação entre pares e vivência das culturas infantis, expressas principalmente através das brincadeiras espontâneas (sem a intervenção de adultos), são transformados em *lugares de crianças* (Rasmussen, 2004) – lugares apropriados pelas crianças que lhes atribuem significado especial e investimento afetivo de acordo com suas experiências cotidianas. No caso do contexto escolar, tais lugares coincidem, embora não se confundam, já que os *lugares de criança*, por vezes inusitados, são reconstruções empreendidas pelas crianças conforme seus interesses negociados na relação com o contexto, com pares, com os adultos envolvidos (Campolina & Oliveira, 2009). São textos recriados a partir da (re)interpretação infantil dos padrões culturais vigentes.

Retomando a pesquisa do Mestrado, compreendeu-se, então, que a brincadeira que ocorreu no tempo/espço da escola tornou-se um laboratório de transformação/ressignificação cultural, permitindo às crianças a re-criação de seus mundos. Como protagonistas, elas puderam influenciar a cultura vigente, deslocando normas e regras, escapando do controle adulto, inventando seus próprios lugares, os *lugares de criança*. Concluiu-se, assim, que as crianças asseguraram o brincar, apesar das condições adversas, ambientais e sociais, do contexto escolar estudado; também tentaram aproveitar ao máximo as oportunidades que este lhes propiciou.

Em síntese, podemos considerar que as principais conclusões da pesquisa empreendida no Mestrado foram: (1) a identificação de um tripé de interações/relações no contexto escolar, a saber: criança-ambiente físico, que dá suporte e atravessa as demais

interações; e criança-ambiente social (criança-criança / criança-adultos/profissionais²); (2) a criação de *lugares de criança* como estratégia de enfrentamento à cultura escolar; e (3) a compreensão de que o campo interativo *lugar para-lugar de* é um território que circunscreve o fluxo de significados próprios da construção dos *lugares de criança*, o que aponta para a reciprocidade entre os conceitos de *lugar de criança* (LD) e território.

1.2 Percurso do Doutorado: O Plantio

*E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê
Flor e fruto
Milton Nascimento – Coração de Estudante*

A pesquisa do Mestrado apontou possibilidades de aprofundamento, ainda no contexto escolar. A via que se impôs retomou as principais conclusões, focando a constituição do grupo de brincadeira como lugar político – ou seja, lugar de autoria, de engajamento, de ação e participação; portanto, lugar de empoderamento a partir do qual (como *locus* de referência) e através do qual (mediante uso de diversas estratégias coletivamente criadas e implementadas) as crianças vivenciam o tripé de interações/relações que caracteriza o contexto escolar. Assim, o estudo propõe a constituição do grupo de brincadeira, enquanto lugar político, a partir de duas dimensões, tópica e funcional, oriundas da imbricação do conceito de *lugar de criança* (Rasmussen, 2004)/função estratégica/instrumental com o conceito ressignificado de território/funções comunicativa e de gestão das relações interpessoais (Carvalho & Pedrosa, 2004). Este recorte faz-se necessário, dada a profusão de temas e possibilidades de investigação que o grupo de brincadeira comporta.

No grupo de brincadeira ocorre imitação, a observação das ações de parceiros, comunicação não verbal e verbal, negociações diversas (de temas, papéis, regras), resultando na construção coletiva de diversas estratégias que visam defender os interesses próprios da cultura infantil, confrontando, assim, interesses antagônicos estabelecidos

² Neste estudo, adotamos a designação adultos/profissionais (Gomes, 2017; Gomes & Pedrosa, 2017) ou simplesmente educadoras para nos referirmos às professoras com as quais as crianças interagiram durante o recreio no pátio escolar.

pela cultura escolar, representante da cultura vigente concretizada nas normas que circunscrevem as ações educativas. Tais dinâmicas já são percebidas em crianças pequenas conforme atestam estudos de Lucena e Pedrosa (2014), Pereira e Pedrosa (2016), Viana e Pedrosa (2014), entre outros, que focam crianças muito pequenas, em geral até 2 anos e meio e 3 anos.

Surgiu, assim, a curiosidade de investigar como crianças entre 5 e 7 anos vivenciam a dinâmica dos grupos de brincadeira, como empreendem as interações entre pares. Que qualidades, ou padrões, interacionais emergem dos grupos de brincadeira formados por crianças dessa faixa etária? Elas exibem características similares àquelas demonstradas por crianças menores? Ou não? Como são estabelecidas as trocas, os compartilhamentos (de ações, intenções, significados), os padrões comunicativos no grupo de brincadeira dessa faixa etária? Há diferenciação de gênero? Como as características próprias dessa faixa etária influenciam – ou não – os padrões interacionais no grupo de brincadeira? Como as crianças constroem *lugares de criança*? Como empreendem a gestão das relações interpessoais – com pares e com os adultos/profissionais? Que estratégias criam e implementam? Tais perguntas, entre outras, conduziram à formulação do seguinte **problema de pesquisa**:

Como crianças entre 5 e 7 anos, em escola pública, empreendem interações entre si no grupo de brincadeira, e com os adultos, constituindo-o como lugar político?

A proposta de estudar as interações entre pares em momentos de brincadeiras espontâneas no parquinho escolar, tomando-se como referência o grupo de brincadeira compreendido como lugar político justifica-se considerando a necessidade de investigar o ambiente do ponto de vista das crianças, assegurando-lhes a participação social e/ou revelando os níveis de participação promovidos pela brincadeira espontânea; é a via possível que lhes possibilita ser usuários plenos e integrados aos lugares (Jack, 2010; Wee & Anthamatten, 2014). Na escola tal experiência poderá oportunizar a integração de olhares polissêmicos, de suas vozes e de suas ações no que diz respeito ao seu cotidiano na escola: seleção das atividades a realizar, escolha de métodos de trabalho, gestão dos tempos, participação no planejamento, execução e avaliação de atividades relacionadas ao uso e estrutura do parquinho (Sarmiento, et al., 2007). Este é um aspecto fundamental, considerando-se que, em geral, as crianças entre 5 e 7 anos não participam das decisões educativas, sob responsabilidade dos adultos (Marques & Sperb, 2013).

O desafio da participação social das crianças no contexto escolar alcança dupla dimensão, já que se instaura tanto na interação entre pares como nas interações das crianças com os adultos, exigindo o diálogo permanente entre culturas intra e intergeracionais – impacto na relação (assimétrica) entre adulto e criança, especialmente nos papéis de educador/educando, em que o processo de ensino/aprendizagem se caracteriza como transmissão unidirecional do saber do adulto/professor para a criança/aluno, desconsiderando-se as capacidades das crianças e a condição permanente de aprendiz do adulto (Pedrosa & Carvalho, 2009). Além disso, experiências de participação social da criança no contexto escolar endossam a concepção da escola como promotora de cidadania da infância, na medida em que esta implica o exercício de direito nos mundos de vida (Sarmiento et al., 2007).

No que concerne às interações entre pares, considere-se que nas interações sociais que promovem e, ao mesmo tempo, se mostram nas brincadeiras das crianças, as construções conjuntas não só ampliam ações previamente partilhadas, mas também revelam a cultura, em suas dimensões micro ou macro, como algo essencialmente dinâmico (Viana & Pedrosa, 2014). Crianças envolvidas em ações coordenadas, ou seja, ações mutuamente reguladas são capazes de perceber um mesmo fenômeno a partir de duas perspectivas: a sua própria e a do parceiro interacional. Portanto, agir (brincar) de modo coordenado envolve negociação e compartilhamento de intenções, proporcionando modos próprios e criativos de organização social (Delvan & Cunha, 2010; Moll & Tomasello, 2007; Tomasello et al., 2005; Tomasello & Carpenter, 2007; Viana & Pedrosa, 2014).

Além do mais, o interesse nas interações entre pares corresponde às características da sociedade atual, na qual as crianças se inserem em cenários como creches e escolas maternas, onde convivem com coetâneos, cada vez mais cedo (Carvalho & Carvalho, 1990).

Os estudos observacionais, aliados a recursos metodológicos que privilegiem o protagonismo infantil, podem informar como as crianças elaboram elementos culturais e os ressignificam de modo criativo e autoral em uma cultura de grupo, constituindo-se em uma estratégia de investigação robusta para a descrição das trocas interpessoais e na busca de compreensão de como as crianças reproduzem, assimilam, interpretam e produzem cultura interagindo nos grupos de brincadeira (Delvan & Cunha, 2010; Pedrosa & Santos, 2009).

Dessa forma, ressalta-se a importância, científica e social, de estudos que visam aproximar o olhar curioso e aberto à dinâmica do grupo de brincadeira que, assim, poderão trazer contribuições para se rever/repensar a educação infantil a partir de novas possibilidades, considerando-se a agência da criança dentro das possibilidades de sua faixa etária. Os resultados também poderão subsidiar novos projetos e pesquisas que assegurem às crianças seu direito à participação, opinando e intervindo em situações escolares nas quais está diretamente envolvida, assegurando o aprendizado democrático.

II. OBJETIVOS: TEMPO DE SEMEAR

*Plantar nalgum lugar
Ressuscitar no chão
Nossa semeadura*

Drão – Gilberto Gil (1981)

2.1 Objetivo Geral:

Compreender como crianças entre 05 e 07 anos, em escola pública, brincando espontaneamente com seus pares, constituem o grupo de brincadeira como lugar político mediante criação e implementação coletivas de estratégias de enfrentamento da cultura escolar.

2.2 Objetivos Específicos:

1. Descrever a construção de *lugares de criança* enquanto apropriação criativa do pátio escolar (*um lugar para criança*);
2. Descrever o uso social do pátio escolar mediante a delimitação, posse e controle transitórios do espaço;
3. Identificar os *lugares de criança* como recurso estratégico no enfrentamento da cultura escolar;
4. Identificar os códigos comunicativos verbais e não verbais utilizados pelos grupos de brincadeira;
5. Descrever os rituais de acesso às brincadeiras que ocorrem no pátio escolar;
6. Identificar as estratégias de gerenciamento dos grupos de brincadeira entre pares e com os adultos/profissionais;
7. Ilustrar os argumentos da tese proposta com dados empíricos obtidos nas pesquisas da autora (Mestrado e Doutorado);
8. Caracterizar o construto proposto: GB-P (grupo de brincadeira como lugar político);
9. Elaborar quadros conceituais do construto proposto.

III. REFERENCIAL TEÓRICO

O Referencial Teórico ocupa, na estrutura metáfora *Árvore* adotada neste estudo – conforme explicado nas páginas 12 a 14, duas partes essenciais: a primeira são Raízes que, a partir dos pressupostos básicos da Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista (PDE), nutrem e embasam a tese (item 3.1). À luz dessa abordagem considera-se a brincadeira, as interações vivenciadas no e através do GB, bem como a cultura de pares, uma das expressões das culturas infantis (item 3.1.1A).

A segunda parte é o Tronco (item 3.2) que sustenta, tal como pilares, a pesquisa, reunindo quatro diferentes abordagens teóricas. Em diálogo com a base, a Teoria Histórico-Cultural (item 3.2.1), a Teoria da Aprendizagem Cultural (item 3.2.2), a Sociologia da Infância (item 3.2.3) e a Ciência das Relações (item 3.2.4) refletem sobre o impacto do comportamento social no desenvolvimento humano. É uma temática relevante para a tese, considerando que a brincadeira, e conseqüentemente o GB, tem lugar de destaque no desenvolvimento humano, em especial no aprendizado e na vivência das relações sociais.

3.1 As Raízes: Nutrição

A árvore tem em suas raízes a garantia de fixação no solo e de absorção, armazenamento e condução da seiva, composta pela água e nutrientes da terra. É nesse lugar, de base firme da qual se extrai o essencial para se desenvolver, que se situa a Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista – PDE nesta tese.

Os fundamentos da PDE apontam para a reciprocidade das relações entre ser humano e meio físico/social, ressaltando que é no tecido social – formado por múltiplos contextos socioculturais, entre os quais se destaca o grupo de brincadeira – que o processo de desenvolvimento ocorre.

3.1.1 - Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista – PDE

Neste estudo, as interações sociais entre crianças são abordadas a partir da Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista (PDE) que, alicerçada na teoria da evolução de Darwin, conta com importantes contribuições advindas da Etologia. Concebendo o ser humano como animal social, o modelo etológico aponta para a relação bidirecional estabelecida com o meio ambiente, compreendendo que o comportamento como um todo e, neste caso, o comportamento social em específico, é determinado conjuntamente por fatores biológicos e ambientais.

Assim, diante de um ambiente variável que lhe exige flexibilidade, e não dispondo de características físicas vantajosas para um sistema de defesa, como garras e presas, o ser humano usa as possibilidades do cérebro, investindo no processo de aprendizagem através da experiência, o que torna a cultura essencial, na medida em que tanto a criação quanto a transmissão de conhecimentos permitem o avanço contínuo de tecnologias utilizadas como recursos para solucionar problemas (Tomasello, 1999; Hermann et al., 2007). No entanto, tal sistema exige uma infância longa e protegida (Bichara, Lordelo, Carvalho & Otta, 2009), necessária ao aprendizado de inúmeras habilidades, entre as quais aquelas evidenciadas na complexa sociabilidade humana, tais como a capacidade de prever as intenções dos parceiros sociais (teoria da mente); a aprendizagem cultural; a cooperação; a comunicação oral, que evoluíram a partir de características pré-existentes em primatas, constituindo-se, simultaneamente, em exigências e soluções adaptativas possibilitadas pelo comportamento social (Carvalho, 1998; Pontes & Izar, 2005).

Sendo biologicamente cultural (Bussab & Ribeiro, 1998), o ser humano vivencia com a cultura uma relação instigante: cria um potente e versátil instrumental que lhe assegura maiores chances de sobrevivência, mas torna-se dele dependente, precisando responder às suas exigências, entre as quais o desenvolvimento da inteligência, a vivência de proximidade e de relações sociais. Esse processo, amplo e complexo, deu-se em uníssono, exemplificando a reciprocidade entre o biológico e o ambiental: a partir do momento em que a cultura afetou a sobrevivência, a seleção natural atuou de forma a assegurar os padrões comportamentais culturais, resultando na diversificação e sofisticação de comportamentos sociais.

Nesse sentido, Bussab e Ribeiro (1998) colocam que existiu um contexto especial de seleção natural do qual são indícios diversas características favoráveis ao desenvolvimento e à transmissão da cultura: o crescimento e plasticidade do cérebro, mudanças na estrutura social e vínculos afetivos, propriedades biológicas que permitiram o desenvolvimento da capacidade linguística. As autoras sublinham que biologia e cultura

– esta construída no espaço e a partir das trocas sociais – caminharam juntas, não sendo este um processo simples, contudo.

Tome-se como exemplo o bebê humano, ao nascer. Dependendo de cuidados, físicos e afetivos, que lhe assegurem a sobrevivência, o bebê mostra-se neurologicamente ativo, apto para reconhecer eventos sociais importantes e estabelecer vínculo, revelando processos biológicos complexos e comportamentos sociais refinados, tais como habilidades precoces de regulação social, percepção compartilhada, sincronizações e ajustes interacionais, que permitem a constituição da díade mãe-criança e, conseqüentemente, o estabelecimento, a partir daí, das condições necessárias à (longa) inserção cultural (Carvalho, 1998; Bussab & Ribeiro, 1998; Pontes & Izar, 2005; Carvalho, Pedrosa & Rosseti-Ferreira, 2012).

Compreende-se o vínculo interpessoal como adaptação humana básica, ancorado nos estudos sobre o apego. Destaca-se aqui a importância de Bowlby que, focando na díade mãe/bebê a partir de um olhar etológico, propõe, pela primeira vez, “uma interpretação integrada, consistente e empiricamente fundamentada de um fenômeno social básico e característico da espécie” (Carvalho, Politano & Franco, 2008, p. 235), contribuindo decisivamente para a ampliação de pesquisas sobre as competências sociais do recém-nascido, tais como pré-adaptações para a vinculação, o desenvolvimento do vínculo em contextos diversos, conseqüências da ausência de vinculação, entre outras.

Indo além do nível das relações diádicas, surgem enfoques sobre a possibilidade de apegos múltiplos, destacando-se as redes de apoio social e afetivo: “A rede de apoio social começa a se formar quando a criança se expande socialmente, relacionando-se com pessoas não familiares, como aquelas com quem convive nas creches, por exemplo” (Alexandre & Vieira, 2004, p. 208). A rede de apoio é dinâmica, construída ao longo da vida; tem importante papel de suporte em momentos de adversidade, contribuindo para o enfrentamento de desafios e fortalecimento da resiliência, entendida como uma adaptação positiva.

Neste sentido, estudos sobre interação entre crianças em situação de abrigo revelam a importância da função do vínculo entre pares, apontando que, em contextos que se diferenciam da organização familiar, portanto na ausência de um cuidador de referência, em geral a mãe – situação que protagoniza os estilos clássicos de apego descritos por Bowlby, as crianças abrigadas desenvolvem entre si vínculos de afeto, proteção e cuidado, exercitados e fortalecidos através das brincadeiras espontâneas (Alexandre & Vieira, 2004; Carvalho, Bastos, Rabinovitch & Sampaio, 2006). Carvalho

et al. (2006) e Carvalho e Rubiano (2004), ao investigarem a amizade entre crianças, caracterizada como compartilhamento de espaços (proximidade), de conhecimentos/gostos (afinidade) e de atitudes/subjetividade (cumplicidade), revelam que esta é maximizada pela existência do vínculo, sendo, concomitantemente, fortalecida pelo compartilhamento, evidenciando assim uma relação construtiva dialética.

O estabelecimento de vínculos remete à seletividade como característica essencial da sociabilidade humana; ou seja, o ser humano, entre muitos e diferentes outros, elege aqueles com quem interage, atribuindo-lhes significados diferenciados, especiais. Assim, quando a seletividade torna-se duradoura ao longo de um tempo, pode-se dizer do estabelecimento de relações ou vínculos, que são a vivência de padrões específicos de interações com e entre outros que se tornam parceiros e, dessa forma, produzem, juntos, sentidos e significados genuínos (Carvalho et al., 2006). A expressão da seletividade no grupo de brincadeira ou em outros contextos sociais segue diferentes critérios, tais como a proximidade, a atenção recíproca, as brincadeiras coordenadas. Estes e outros critérios sedimentam vínculos positivos ou negativos que sustentam relações tanto de aproximação quanto de evitação; assim são estabelecidas partilhas de conhecimentos e outras trocas sociais; são vivenciadas importantes relações de pertencimento cultural; empreende-se a construção da identidade (Carvalho et al., 2006).

Vê-se, então, a importância do grupo social para o desenvolvimento humano, compreendido de diferentes maneiras a partir da base teórica adotada. A perspectiva proposta pela PDE compreende o desenvolvimento como um processo que não é linear, ou seja, caracterizado por uma série de estágios e orientado para objetivos últimos, mas como um processo de mudanças progressivas e multideterminadas, que ocorrem a partir de interações complexas – que envolvem fatores biológicos, psicológicos e socioculturais - estabelecidas em um contexto (Hansen, Macarini, Martins, Wanderlind & Vieira, 2007; Martins & Vieira, 2010; Pontes & Izar, 2005). Desta forma, por exemplo, compreende-se a infância como fenômeno biopsicossocial (Lordelo, Carvalho & Bichara, 2008; Lordelo & Bichara, 2009).

Entre outros pressupostos da PDE destacam-se a plasticidade e sensibilidade adaptativa ao contexto. A plasticidade é entendida como uma propriedade inerente ao desenvolvimento – uma forma de adaptação (Carvalho, 1998); representa uma especialização ainda não alcançada em algum nível (Johnson, 1999). Esse desenvolvimento cerebral requer um longo período de desenvolvimento físico e comportamental (Seild de Moura, 2005a e 2005b), já que o cérebro cresce continuamente,

mudando e se adaptando ao ambiente, necessitando estar imerso em experiências de aprendizagens reais, práticas e significativas (Rushton, 2011).

Diante de um cérebro tão complexo, três vezes maior que o dos primatas mais próximos e que evidencia habilidades cognitivas humanas específicas, como linguagem, matemática simbólica, raciocínio científico, pergunta-se: de um ponto de vista evolutivo, dado o incremento de energia investida para manter um cérebro grande e uma intrincada arquitetura neuronal, como e por quê os humanos evoluíram poderosas habilidades cognitivas? As variadas respostas estabelecem diferentes hipóteses:

- ✓ Hipótese da Inteligência Geral: os humanos realizam todos os tipos de operações cognitivas de modo mais eficiente do que outras espécies (memória, aprendizagem, percepção, capacidade de inferir e de planejar...).
- ✓ Hipótese da inteligência adaptativa: habilidades cognitivas evoluem em resposta a condições e desafios ambientais específicos.
- ✓ Hipótese da inteligência ecológica: os aspectos distintivos evoluíram em resposta às demandas especialmente desafiadoras de busca de recursos sazonais.
- ✓ Hipótese da inteligência social: os aspectos distintivos da cognição evoluíram em resposta às demandas desafiadoras de uma vida social complexa de constante competição e colaboração.
- ✓ Hipótese da inteligência cultural: humanos evoluíram habilidades especializadas de cognição social que, potencializadas, torna-os não apenas sociais, mas ultrassociais, já que, além do desenvolvimento de sofisticadas habilidades sócio-cognitivas para competir e colaborar com co-específicos, comuns entre primatas, os seres humanos também desenvolvem capacidades que lhes permitem: criar diferentes grupos culturais que operam conjuntos distintos de artefatos, símbolos e práticas, e ainda instituições sociais; criar e aprender o uso dos artefatos e ferramentas e modos de participação nessas práticas, o que requer habilidades sócio-cognitivas especiais: aprendizagem social,

comunicação, “teoria da mente”; aprender o uso da linguagem nativa, sendo capaz também de aprender, formalmente ou não, outros idiomas; aprender outras habilidades necessárias à sobrevivência e subsistência através de práticas culturais estabelecidas na interação com especialistas; adquirir, em muitas culturas, habilidades da linguagem escrita e da matemática simbólica através da educação formal (Tomasello, 1999; Hermann et al., 2007; Moll & Tomasello, 2007; Tomasello et al. 2005, Tomasello & Carpenter, 2007).

Considerando-se os propósitos do presente estudo, esta hipótese, que toma como base referenciais da teoria histórico-cultural, será apreciada com maior profundidade em seguida, mais precisamente no item 3.2.2.

Antes, porém, reflete-se sobre a importância do grupo de brincadeira no processo de desenvolvimento humano, já que este se configura como um dos primeiros campos interativos vivenciados pela criança, após o núcleo familiar. É, portanto, um campo privilegiado e necessário para que as habilidades cognitivas específicas, passaporte e expressão da cultura, sejam aprendidas, exercitadas e expandidas.

Sabe-se que, dentro de um grupo, as interações infantis tendem a ocorrer privilegiadamente em um contexto de brincadeiras; tais interações serão frutos do institucionalmente dado (a estrutura da brincadeira transmitida por gerações por via da tradição oral) e das relações entre seus membros – ou seja, a estrutura emerge das relações anteriormente dadas e com elas interage (Pontes & Magalhães, 2002). Segue-se, então, considerações sobre a brincadeira à luz da PDE, focando as interações entre pares e cultura de pares, antecipando algumas contribuições da Sociologia da Infância, aprofundadas no item 3.2.3. No escopo do presente estudo, a função social da brincadeira será apreciada direcionando-se o olhar para o grupo de brincadeira (GB), *locus* privilegiado de interações entre pares, prioritariamente lúdicas, e também destes com os adultos de referência.

3.1.1A - O brincar na perspectiva da PDE: Interações no grupo de brincadeira e cultura de pares

Considerando-se o exposto até então, entende-se a cultura como uma característica biológica, que se tornou possível através do fortalecimento

[...] de um viver sócio-afetivo intensificado, de vínculos grupais fortalecidos e, entre muitas outras coisas, do estabelecimento, no jovem, de uma tendência para a educabilidade, busca de referenciamento no adulto significativo, compartilhamento e *brincadeira* [grifo nosso] (Bussab & Ribeiro, 1998).

Assim, o comportamento lúdico cria oportunidades e espaços de interação e desenvolvimento social. Há aqui uma via de mão dupla: o ambiente social propõe condições necessárias ao brincar; e a brincadeira torna-se um importante contexto que favorece o aprendizado de habilidades e conhecimento social (Pontes & Magalhães, 2002). Pensar a brincadeira em termos filogenéticos conduz à possibilidade de vê-la como um recurso de experimentação e aprendizagem, durante a ontogenia, de modos de vida mais complexos, além de oportunidade de tornar-se mais flexível, com maiores recursos para lidar com um ambiente diversificado e mutante. O brincar tem motivação intrínseca e envolve comportamentos que são comuns à vida cotidiana, mas que se mostram exagerados na situação de brincadeira, geralmente identificada por gestos, movimentos e expressões que revelam espontaneidade e flexibilidade (Bichara, 2003).

Com base nos fundamentos teóricos explicitados, direciona-se a reflexão sobre uma díade privilegiada de interação (criança-criança) – atividade de alta prioridade motivacional orientada para o ser/estar/fazer junto. O foco na interação entre pares é relativamente recente, evidenciando-se a partir da superação do mito da criança incompetente e do mito do futurismo, que por um longo período dominaram as pesquisas sobre a infância (Carvalho & Beraldo, 1989).

Atualmente, concebe-se o processo de investigação como uma realidade participada e compartilhada, propondo-se delineamentos metodológicos que valorizem a voz e as ações das crianças a partir de múltiplos recursos, privilegiando-se a agência das crianças – capacidade para compreender e agir sobre seus mundos, levando-se em consideração suas perspectivas (portanto, as possibilidades e limites de sua faixa etária), implementando-se, assim, pesquisas COM crianças, não apenas sobre elas (Becker, 2016; Bichara, 2016; Gomes, 2016; Rasmussen, 2004; Pinto, 2016; Quiroz, Milam-Brooks & Adams-Romena, 2014; Rasmussen & Smidt, 2003; Soares, Sarmiento & Tomás, 2012; Waller, 2006;; Wee & Anthamatten, 2014).

Diversos autores compartilham a ideia de que brincadeira é cultura (Barbosa, 2014; Bichara, 2003; Almeida & Sodré, 2015; Carvalho & Pontes, 2003; Gosso et al., 2015; Roopnarine, 2015). No âmbito deste texto entende-se cultura como um “conjunto de ações e frutos de ações humanas que, transmitidos de geração em geração, constituem a identidade de um grupo humano e, ao mesmo tempo, o meio em que e pelo qual se constitui a identidade de seus membros” (Carvalho, 1989). Sendo uma microssociedade, o grupo de brincadeira caracteriza-se por uma microcultura – conjunto específico de padrões, costumes, práticas (tais como processos de regulação mútua e de co-construção de atividades, sequências interativas, hábitos lúdicos, entre outros) que dialoga com a macrocultura – a cultura mais abrangente, dominante e adulta na qual as crianças brincantes estão inseridas.

Carvalho e Pedrosa (2002) colocam que se percebe a presença da macrocultura no grupo de brincadeira através de papéis e valores (estereotípias de gênero em relação às brincadeiras, por exemplo), na formulação de regras com base em conhecimento social ou na recusa de papéis menos valorizados socialmente pelas crianças que lideram uma brincadeira. As autoras ainda afirmam que valores e conceitos da macrocultura expressos nas brincadeiras são oportunidades de questioná-los, reconstruí-los, transformá-los ou fortalecê-los.

Tais conceitos apontam para a questão da universalidade/especificidade das brincadeiras. Assim,

O que caracteriza a brincadeira é seu caráter universal, ao mesmo tempo acompanhado de transformações de acordo com o meio social onde a atividade lúdica ocorre, sendo que essa universalidade e especificidade não são mutuamente excludentes, mas complementares (Santos & Bichara, 2005, p.289).

Por exemplo, Carvalho e Pontes (2003) elencam diversas brincadeiras (como pega-pega, amarelinha, esconde-esconde, pião e outras) que se apresentam universais, em termos temporal e espacial e, no entanto, apresentam especificidades (de nomes, variações, regras) regionais em diversos ambientes socioculturais. É uma aparente contradição que, superada, revela o movimento dialético, portanto dinâmico, da compreensão do ser humano como bio-psico-sociocultural. Já Gosso et al. (2015) exploram as relações entre brincadeira e cultura em duas perspectivas: (1) a apropriação criativa da macrocultura; (2) a construção da cultura de pares, expressão das culturas da infância.

As culturas infantis têm raízes nos cotidianos das crianças, refletem a pluralidade de seus mundos de vida e os representam em sistemas simbólicos; marcam a diferenciação social da infância e operam enquanto fatores de comunicação intrageracional e intergeracional (Sarmiento, 2005). Ou seja, na análise das culturas da infância torna-se imprescindível a observação das dimensões relacionais, tanto entre pares como na relação criança/adulto. Pode-se, então, considerar que a cultura de pares, é um tema que se insere nas culturas da infância.

Este estudo foca o brincar como oportunidade para interação social, como expressão da vida social e da percepção da criança de seu mundo social. No entanto, cabe ressaltar que há outras modalidades de comportamento interativo entre crianças, além do brincar, tais como: agressão, interações alopARENTAIS (de cuidado), cooperação. Ou seja, o parceiro social pode ser companheiro de atividades ou um rival, ou ainda um cuidador. Tais modalidades evidenciam, na interação entre crianças, a complexidade motivacional, incluindo conflitos, que se observa na sociabilidade humana (Carvalho & Beraldo, 1989).

3.1.2 Comportamento social e desenvolvimento humano

A concepção de desenvolvimento da PDE ressalta a importância de mudanças contínuas que levam à emergência do novo – e o novo irrompe ou é construído mediante desafios, crises, conflitos, enfrentamentos que operam transformações, adaptações. Para a PDE, tais mudanças são vivenciadas em múltiplos cenários interativos, historicamente situados; ou seja, a transformação que o desenvolver-se opera é engendrada pela e na complexa dinâmica da sociabilidade humana, implicando em autodesenvolvimento e, simultaneamente, desenvolvimento sociocultural – processos indissociáveis, abarcando a pessoa em sua totalidade biopsicossocial.

Faz-se necessário, assim, direcionar o olhar para o comportamento social humano na ontogênese. A ênfase recai, aqui, na teoria histórico-cultural (enfatizando-se aspectos da abordagem de L. S. Vigotski³ – item 3.2.1); nas reflexões sobre a cognição humana, considerada como empreendimento coletivo por M. Tomasello e colegas – item 3.2.2; em

³ O(a) leitor(a) notará que, nesta tese, considera-se referências de L.S. Vigotski que foram publicadas, nos idiomas português e espanhol, em períodos posteriores à existência do autor. Trata-se de traduções mais recentes, que tomam como base textos originais, portanto escritos em russo. Tais opções visaram assegurar a leitura de traduções mais fidedignas às obras do autor.

referenciais da Sociologia da Infância que auxiliam na compreensão do grupo de brincadeira inserido no contexto escolar – item 3.2.3; e na perspectiva da ciência das relações humanas proposta por R. Hinde e colegas – item 3.2.4, abordagens-tronco desta tese.

3.2 O Tronco: Sustentação

O tronco tem, na árvore, duas funções: conduz nutrientes absorvidos pela raiz e sustenta folhas, flores e frutos; ainda auxilia no crescimento e desenvolvimento da planta. Do tronco nascem os galhos – ramificações que criam uma estrutura de madeira na qual brotam as folhas. Os galhos se desenvolvem visando à sobrevivência da árvore; mantendo-se erguidos, os galhos asseguram a atuação das folhas como uma rede de captação da luz solar, essencial à fotossíntese.

Portanto, após a discussão dos pressupostos básicos da PDE, considera-se as quatro abordagens que ancoram a tese, daí as considerarmos como tronco. Tais abordagens, refletindo sobre o comportamento social no processo de desenvolvimento humano, apresentam pontos convergentes importantes, criando interfaces que podem contribuir na apreensão das interações entre pares que caracterizam o grupo de brincadeira.

A escolha por considerar as ideias de Hinde após as demais abordagens-tronco é intencional, ainda que a centralidade das contribuições desse autor e seus colaboradores – as relações dialéticas entre uma série de níveis da complexidade social – justificassem sua inserção em primeiro plano. No entanto, tomamos a estrutura conceitual dos estudos de Hinde como os galhos da nossa árvore-metáfora e, a partir dessas ramificações, dialogamos, nas interfaces possíveis, com a base teórica (as Raízes e as demais abordagens-tronco), e também com outros autores que trazem ideias interessantes ao desenvolvimento da tese.

Como o(a) leitor(a) perceberá, nos apropriamos das ideias de Hinde com maior desenvoltura, exercitando a reflexão ao direcioná-la ao grupo de brincadeira. Tal como os galhos das árvores, que concentram o esforço máximo de sustentação da copa na base da estrutura, ou seja, na conexão com o tronco que lhe dá origem, buscamos apoio nessas interfaces para, finalizando o capítulo, sintetizar os pressupostos que ancoram o construto GB-P.

3.2.1 Contribuições de Vigotski: Autodesenvolvimento e contexto histórico-social

Pode-se adentrar a concepção de desenvolvimento proposta por Vigotski tomando-se como fio condutor a relação entre indivíduo/sociedade, considerada como unidade. Tomando como exemplo a relação mãe/bebê: é uma díade, mas que funciona e deve ser percebida como uma mônada (Kravtsov, 2014). Ou seja, o indivíduo é um ser social, não há como pensá-lo, ou à sociedade, de modo isolado ou apenas em termos de reciprocidade. Assim, a criança não se desenvolve isoladamente, mas seu desenvolvimento acontece sob certas condições, construídas nas relações vitais e significativas para ela. Compreende-se, então, que o processo de desenvolvimento não está dado; ao contrário, é um movimento aberto ao vir a ser; é um processo possível, imprevisível, tecido na, e a partir da, vivência pessoal da criança com a estrutura ambiental, estrutura esta que integra o meio físico e, principalmente, o meio social, relacional.

O interesse de Vigotski pelo meio centra-se no estudo de como este se relaciona com a organização psicológica da criança em desenvolvimento. O foco não é o meio em si – que, tomado de forma isolada, é uma abstração – mas a vivência pessoalmente relevante e significativa que é construída na relação criança/meio, o que leva o autor a discutir o papel e a influência do meio no curso do desenvolvimento (Vigotski, 2001/2018b).

A vivência é compreendida como uma unidade que reúne, de modo indivisível, por um lado a representação do meio, ou seja, o que é vivenciado pela criança; e, por outro, como ela vivencia tal conteúdo. Vigotski (2001/2018b) coloca que a vivência se constitui de momentos do meio e da personalidade da criança, pois as diferentes situações propostas pelo meio irão mobilizar na criança diferentes possibilidades de construção dos modos de lidar com tais situações. Isto é, a criança compreenderá e atribuirá sentido às situações a depender das capacidades de que dispõe em determinada idade.

Vê-se, então, que a relação criança/meio é central no processo de desenvolvimento, mas, conforme o autor, isso ainda não é o mais importante. Partindo da compreensão dinâmica e relativa do meio, Vigotski (2001/2018b) aponta uma distinção

(uma particularidade) no desenvolvimento da criança: o que se apresenta ainda como os primeiros passos do desenvolvimento (sua forma inicial) se realiza plenamente, ou seja, alcança sua forma final, não somente na presença desta, mas sob influência e atuação direta desta; sem interagir com esta forma final, o ponto de chegada para o qual a criança se orienta (sua própria expressão da forma final), não poderá ser atingido. Diz o autor: “[o desenvolvimento infantil] ocorre de modo que, quando se constitui a forma inicial, já tem lugar a forma superior ideal que surge ao final do desenvolvimento” (Vigotski, 2001/2018b, p. 86). O exemplo da fala poderá esclarecer tal complexidade – mais adiante, neste mesmo item, faremos uma abordagem mais ampla; por ora, consideramos apenas alguns aspectos a título de ilustração.

Entre os diversos mediadores que utilizamos nas relações com outras pessoas, a fala se destaca. Porém, o significado atribuído às palavras pelas crianças não coincide com os dos adultos, pois, mesmo que, do ponto de vista psicológico, o significado represente uma generalização, a criança pequena, que frequenta a Educação Infantil, não faz as generalizações superiores (os conceitos); suas generalizações tomam como base o concreto, o visual, dependem mais do meio. Em geral, a criança aprende a falar na interação com adultos que falam fluentemente; há, no começo, a co-existência entre as falas em suas diferentes formas, a inicial e a final/ideal, e é justamente esta co-existência que possibilita à criança desenvolver a fala em sua forma final, superior. Assim, Vigotski (2001/2018b) coloca o meio como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e de característica superiores, que são exclusivas da espécie humana, como, por exemplo, a cognição cultural, objeto de estudo de Tomasello e colegas, que abordaremos no próximo item. E tal como Tomasello, Vigotski (2001/2018b) enfatiza que o ser humano é um ser social que só pode desenvolver sua condição humana em sociedade. Ele sinaliza que na ausência da forma ideal, sua correspondente forma final não poderá ser desenvolvida. Os limites e propósitos desta tese nos impedem, entretanto, de aprofundar mais este aspecto.

Retomando a condição social humana, Vigotski diz que:

As funções psicológicas superiores, as características superiores do homem, surgem inicialmente como formas do comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas e individuais da criança (Vigotski, 2001/2018b, p.91).

Vigotski (2001/2018b) enfatiza as interações/relações de troca, de compartilhamento, de cooperação, assim como o fazem os autores brasileiros citados nas Raízes, Tomasello e colegas, os teóricos da Sociologia da Infância e ainda R. Hinde e colegas – abordados adiante, ao defenderem a importância das interações, do encontro com o outro. O coletivo engendra o individual e outra vez a fala é um exemplo emblemático: a fala interna surge com base na fala externa; ou seja, a fala como meio de pensamento surge da fala como meio de relação (Vigotski, 2001/2018b) e será essencial para a expansão do pensamento verbal, como veremos logo mais.

3.2.1A - Imaginação e criação

Isso que surge, na relação com vários outros, é algo novo e se constitui na base do processo de desenvolvimento que, assim impulsionado, é essencialmente autodesenvolvimento. É esse aparecimento do novo, as neoformações etárias centrais, que engendram novas qualidades de nível superior (Prestes, 2013; Kratsov, 2014).

As neoformações, que surgem com base no desenvolvimento anterior, são funções psíquicas de natureza volitiva que existem como funções superiores. Em cada etapa do desenvolvimento há uma neoformação central que orienta, guia o curso do desenvolvimento, levando à reestruturação de toda a personalidade da criança. Note-se que Vigotski não propõe etapas rigidamente definidas, mas compreende as idades como uma totalidade em constante movimento e interdependência (Prestes, 2013). Assim, tem-se que cada período da infância possui uma forma própria de criação, a saber:

Primeira infância (até 03 anos) – FALA

Pré-escolar (acima de 03 até 06/07 anos) – IMAGINAÇÃO

Escolar – ATENÇÃO

Adolescência – PENSAMENTO REFLEXIVO

Considerando que os participantes desta pesquisa são crianças entre 05 e 07 anos, interessa-nos focar na imaginação e em sua estreita ligação com a atividade criadora do ser humano. Vigotski (2004/2018a) coloca que há dois tipos de atividade no comportamento humano: (a) atividade de tipo reprodutivo, vinculada à memória, que lança mão de meios de conduta já vivenciados, portanto conhecidos, e os repete,

conservando, assim, o que já foi vivido, aprendido, possibilitando a permanência de hábitos, por exemplo – é fundamental na transmissão cultural entre humanos, viabilizando uma adaptação cognitiva exclusiva da espécie, como veremos no próximo item; (b) atividade de tipo combinatória ou criadora que responde aos desafios vivenciados no meio, aqueles que exigem soluções inéditas, ou seja, que impõem a criação de novos recursos, alterando o sistema psicológico e complexificando a personalidade. É essa atividade que (re)constrói a cultura. Como ressalta o autor, a criação é regra, não exceção:

A criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda a parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça com um grãozinho (...). Grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos (Vigotski, 2009, p.15-16).

A atividade criadora, tendo por base a imaginação, pode, de forma totalmente inédita e em uma combinação inusitada, representar impressões acumuladas. Ou seja, através da imaginação torna-se possível reeditar experiências anteriores em novas combinações, criando imagens que até então não existiam na consciência (Vigotski, 1993).

Além da experiência, das necessidades e dos interesses, a imaginação depende também da capacidade combinatória e do seu exercício, do conhecimento técnico e das tradições que são referências de criação para uma pessoa (Vigotski, 2004/2018a). No entanto, há também que se considerar a importância do meio no qual a pessoa está inserida, que oferece, ou não, as condições materiais e psicológicas, insumos necessários à criação, e também define suas possibilidades e limites. Como afirma Vigotski: “A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores” (Vigotski, 2004/2018a, p. 44).

Entre realidade e imaginação não há uma fronteira intransponível; assim Vigotski (2004/2018a) estabelece quatro formas principais de relação entre a imaginação criadora e a realidade, descritas em síntese a seguir:

A primeira forma está enraizada na compreensão de que a imaginação é construída a partir de elementos tomados da realidade, destacando-se a experiência passada de uma pessoa. Assim, quanto mais diversificada e rica for a “bagagem” de uma pessoa, mais ela

terá possibilidades de criar. A imaginação ou fantasia não se confunde ou se opõe à memória, mas dela faz uso, combinando seus dados de formas inéditas, revelando, então, a capacidade do cérebro de inovar, criando algo até então inexistente.

Na segunda forma de relação, o que se destaca é o produto final da imaginação, constituído de elementos da realidade que foram reelaborados, viabilizado pela vivência social. Aqui a criação toma como base a vivência de outra pessoa, vivência esta que orienta a imaginação do criador. Vigotski (2004/2018a) cita como exemplo a imaginação de um quadro de um evento histórico, como a Revolução Francesa. Revela-se, assim, uma função importante da imaginação no desenvolvimento humano: a expansão da vivência pessoal a partir do conhecimento de uma vivência alheia, possibilitando a apreensão indireta de conteúdos históricos-sociais de outro modo inacessíveis. Esta é considerada uma forma superior, mais complexa, de relação entre fantasia e realidade.

A terceira forma de relação tem caráter emocional e se manifesta de dois modos:

a. Sentimentos e emoções tendem a se encarnar em imagens conhecidas que a eles correspondem - a percepção de objetos externos é afetada pelos sentimentos e emoções; as imagens da fantasia podem exprimir sentimentos e emoções. Ou seja, o fator emocional influencia a atividade combinatória, tendendo a unir imagens e impressões, mesmo não havendo relações de semelhança ou contiguidade entre elas, originando o tipo de imaginação mais subjetivo, mais interno.

b. Há também a relação inversa, isto é, quando a imaginação influencia sentimentos e emoções. O que aqui se destaca é que, ainda que a fantasia não corresponda à realidade, os sentimentos e emoções por ela evocados são verdadeiros para a pessoa que os vivencia.

Finalmente, a quarta forma de relação entre a imaginação e a realidade diz respeito a algo absolutamente novo criado pela imaginação, algo que até então não esteve presente na experiência pregressa de alguém e que não tem nenhuma correspondência com algum objeto existente. No entanto, é uma criação que ganha concretude, torna-se material e assume o status de existente. Por exemplo, a criação de um novo dispositivo técnico.

Vigotski (1993) enfatiza que o desenvolvimento da imaginação infantil, do mesmo modo que o desenvolvimento de outras funções psíquicas superiores, como o pensamento, tem no aparecimento da fala, neoformação característica da criança na primeira infância (até 03 anos), um momento crucial.

3.2.1B - Pensamento e fala – um esboço

Faz-se pertinente abordar, em síntese, o desenvolvimento da fala, que permite à criança a resolução de tarefas práticas, mas não apenas isso. Tais resoluções implicam processos criativos, mediante o uso de instrumentos, que vai além daqueles disponíveis – há aqui a possibilidade não só do uso criativo, mas também da própria criação de novas ferramentas, através do planejamento de ações futuras. É a fala que assume essa função planejadora, organizadora, que se antecipa às ações, substituindo a manipulação direta de objetos por um processo psicológico complexo, superior.

Refletir sobre a fala requer considerar, também, o desenvolvimento do pensamento, visto que as relações entre ambos não são dadas (ambos têm, inicialmente, trajetórias próprias, embora interdependentes), mas surgem, se transformam e se ampliam durante o processo de desenvolvimento histórico da consciência humana; ou seja, resultam do processo de formação do ser humano. Vigotski (1992; 2000; 2012) estabelece uma tese sobre tais relações – que engendram o pensamento verbal: considera que o significado da palavra é a unidade que reflete a união do pensamento e da fala. Compreende, assim, que o significado é, simultaneamente, um recurso necessário, constitutivo da palavra (o dentro da palavra), portanto um fenômeno da fala; e que, no aspecto psicológico, o significado da palavra é uma generalização ou um conceito, portanto – já que a generalização é um autêntico ato de pensamento – o significado da palavra é, também, um fenômeno do pensamento.

O autor assinala, no entanto, que mais importante que a tese proposta são suas consequências, pois os significados evoluem e se transformam ao longo das diversas etapas do desenvolvimento. Assim, a ligação que se estabelece entre pensamento e fala não é fixa e imutável, mas móvel e dinâmica. O pensamento verbal exibe uma complexa estrutura e conexões móveis igualmente complexas construídas a partir da diferenciação entre o significado e o som; entre a palavra e o objeto; entre o pensamento e a palavra – fases que conduzem, criativamente, à formação e ao desenvolvimento dos conceitos.

Certamente não temos aqui nem a pretensão, nem a possibilidade de dar conta de todo esse processo complexo. Tentaremos, então, seguir alguns caminhos que nos permitam compreender a comunicação, notadamente a fala, de crianças em idade pré-escolar, sujeitos desse estudo. Consideremos, então, como ponto de partida, as seguintes proposições de Vigotski (1992; 2000; 2012):

- ✓ Apesar de não coincidirem em seu desenvolvimento, a fala e o pensamento se desenvolvem em estreita dependência recíproca;
- ✓ A ideia diretriz é que a relação entre fala e pensamento é um processo, tecido em movimentos complementares: do pensamento em direção à fala (palavra); da fala (palavra) ao pensamento;
- ✓ O pensamento não se manifesta na palavra, mas culmina nela;
- ✓ O desenvolvimento da fala da criança influencia o pensamento e o reorganiza – esta é a formulação mais completa da tese proposta pelo autor.

As palavras compõem a fala e são compreendidas pelo autor como elementos que possibilitam mover, combinar, deslocar as relações e assim constituir novas totalidades. Conferem à experiência direta novas reações, o que lhe torna inédita. Quando Vigotski (1992; 2000; 2012) coloca que o pensamento verbal surge e se desenvolve na própria dinâmica do processo de desenvolvimento, nas travessias de suas diversas e diferentes etapas, processo este que é, em síntese, criação do novo, entende-se que o próprio pensamento verbal é, ele mesmo, uma importante, fundamental inovação que marca e muda radicalmente os rumos do desenvolvimento. Ou seja, ao expor, mesmo que em síntese, as relações entre fala e pensamento, o que se percebe é que tal exposição pode ser aqui tomada como exemplo da concepção do autor do processo de desenvolvimento como ato criador.

Vigotski (2000) diz que a criança entre 4 e 5 anos passa à ação simultânea da fala e do pensamento. Quando a fala acompanha a ação, inicialmente narrando-a, depois a ela se antecipando, exercendo, assim, uma função de planejamento e organização, coloca a criança em outro patamar diante das situações que lhe exigem criar soluções, encontrar respostas. A palavra possibilita analisar a situação, resolvendo-a verbalmente, ajudando a destacar o essencial, a combinar imagens, a tecer e ver possibilidades. O autor sinaliza que o desenvolvimento da fala reestrutura o pensamento que então avança por novas vias, cria novas formas. As tarefas, os desafios passam a ser interpretados e resolvidos não por via da ação direta, ou seja, da manipulação de objetos, mas através de um meio intermediário – a palavra reorganiza o campo perceptual e, onde inicialmente havia um todo indiferenciado de diversos objetos, como ocorre com a criança pequena, a palavra passa a atuar separando um objeto do outro, designando-os, conformando-os, destacando-

os, redefinindo, enfim, a conexão sincrética própria da criança menor. Tornando possível a análise do mundo.

E aqui se encontra o que o autor considera como a mais importante transformação do desenvolvimento do pensamento sob a influência da fala, pois tal mudança possibilita a formação de conceitos, configurados pela reelaboração das imagens pela própria criança. Quando há dificuldades na formação de conceitos, há comprometimento da adaptação, que fica limitada pelo pensamento concreto, sujeito às situações concretas.

3.2.1C - As brincadeiras na concepção de Vigotski

Na criança acima de 03 anos até 06/07 anos, os processos de criação se expressam melhor através das brincadeiras, que são reelaborações criativas das impressões anteriormente já vivenciadas. Brincando, as crianças criam, ou seja, exercitam a capacidade de construir novos elementos a partir de experiências anteriores, reeditando-as em novas combinações. Vigotski compreende as brincadeiras como realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis (Prestes, 2008; Vigotski, 2008). Investiga, assim, como as brincadeiras impactam o processo de desenvolvimento, destacando que estas, em especial o faz de conta⁴, funcionam como uma transição no processo de mudança das estruturas psicológicas que dão suporte à relação que a criança vivencia com a realidade concreta.

Ao brincar, a criança exercita uma qualidade perceptual característica do ser humano, capaz de perceber não apenas cores e formas, mas também significados e sentidos. Assim, é capaz de agir a partir do que pensa e/ou sente, portanto além do que é informado ou oferecido pela concretude de um objeto ou de uma situação. O pivô ilustra bem esta mudança. Por exemplo, ao tomar um cabo de vassoura como um cavalo veloz, a criança separa o significado (a ideia do que é um cavalo) do objeto (o cavalo concreto) e transpõe esse significado investindo-o em outro objeto, também este esvaziado de seu significado original (o cabo que deixou de ser vassoura pela imaginação infantil, tornando-se, então, um cavalo, mas um cavalo inédito, oriundo da ideação e dos motivos internos da criança).

⁴ Brincadeiras simbólicas ou imaginativas - a criança trata os objetos como se fossem outros, podendo atribuir propriedades diferentes das que possuem, ou atribuir a si e aos outros, papéis diferentes dos habituais e/ou criar cenas imaginárias e as representar, como brincar de casinha (Moraes & Otta, 2003).

O pivô, com sua existência física, dá conformação à ideia, ao significado (Gosso, Morais & Otta, 2006). Chegará o momento em que não mais será necessário, pois a criança será capaz de lidar com a abstração da ideia, do conceito, independentemente do nível concreto. Poderá agir com liberdade, subordinando os objetos à vontade da ação interna então unida à ação externa. É preciso compreender que essa liberdade segue regras, cujo cumprimento torna-se fonte de satisfação; trata-se aqui de regras oriundas da própria situação imaginária e não as regras explícitas elaboradas na brincadeira. No entanto, ao seguir as regras por vontade própria, a criança começa a tomar consciência do comportamento social humano, entendendo-se consciência como “forma especial de organização do comportamento do homem, fundamentada no social, na história e na cultura” (Prestes, 2010, p. 31).

Ou seja, ocorre, na brincadeira, uma relação particularmente interessante entre ação e significado. Em crianças pequenas, o objeto e suas características, tal como são percebidos, se impõem à ação, ou seja, conformam a ação, a ele subordinada. A situação da brincadeira oportuniza à criança experimentar os objetos e com eles agir de forma independente daquilo que é visto, pois, na situação imaginada com os objetos, a criança se relaciona e é afetada não apenas pela percepção imediata, mas principalmente pelo significado da situação vivenciada. Assim, entre 03 e 07 anos, ocorre que pela primeira vez a criança experimenta, nas brincadeiras, a separação entre o pensamento e os objetos, sendo capaz de empreender ações que surgem das ideias e não dos objetos em si. Já na idade escolar ocorrerá, nas brincadeiras, a primazia do significado em relação às ações, tendo a criança que lidar com o oposto nas situações concretamente vivenciadas, em que as ações dominam os significados. Terá, portanto, de estabelecer novas relações entre situações imaginárias (no pensamento) e situações reais (concretas); aqui se mostra a essência do brincar e sua relação com o desenvolvimento, na medida em que se torna, cada vez mais, um campo propício à invenção do novo que impulsiona o desenvolvimento humano.

3.2.1D – Apropriação e internalização

Interessa ainda a este estudo abordar como a reelaboração criativa atua nos processos de apropriação e de internalização, visto que ambos envolvem o surgimento de novos sistemas funcionais psicológicos, ou seja, envolvem uma transformação do modo de ser e de estar no mundo (Prestes, 2013). A apropriação designa a apreensão que a pessoa faz do mundo, ou seja, suas possíveis leituras e visões do mundo com base em sua bagagem sociocultural. É esta apreensão que lhe possibilita se reconhecer como sujeito e lhe autoriza se apropriar de sua continuidade histórica através da linguagem e da ação. A manifestação da apropriação se dá: (1) por ação/transformação – comportamentos explícitos; (2) por identificação – processos simbólicos, cognitivos, afetivos e interativos que transformam o espaço em lugar.

Entende-se, assim, que existe um processo de apropriação recíproca entre sujeito e cultura: ao se apropriar gradualmente dos instrumentos culturais, interiorizando operações psicológicas inicialmente construídas na vivência social (no plano interpsicológico), o ser humano se constitui; mas, ao assim se constituir é também “apropriado” pela cultura que o forma. O processo de internalização/apropriação de conteúdos culturais implica em reorganização/reconstrução da atividade psicológica.

Ou seja, ao agir a criança cria, re-cria – a si mesma e ao mundo. E a fala, como atividade simbólica, desempenha papel fundamental neste processo, inicialmente acompanhando as ações da criança, mas depois tornando-se função planejadora que muda inteiramente o campo psicológico. Essa mudança acontece na medida em que se substitui (e também se favorece) a manipulação direta por um processo psicológico complexo (superior) capaz de mobilizar motivações e intenções que, superando a imposição (e limites) da satisfação imediata, podem ser postergadas no tempo, o que ajuda a criança a controlar (regular) seu próprio comportamento.

Esse longo e contínuo processo ocorre em múltiplos cenários sociais, também no grupo de brincadeira; portanto, na interação/relação com pessoas. Como colocado acima, a experiência internalizada da criança é antes compartilhada nos níveis sociais e, depois, internamente reconstruída, a partir de uma série de transformações/apropriações.

Nossa incursão pela abordagem histórico-cultural finaliza aqui. Voltamo-nos, então, à Teoria da Aprendizagem Cultural.

3.2.2 Contribuições de Tomasello e colegas: Cognição humana como empreendimento cultural coletivo

A hipótese da inteligência cultural considera que os seres humanos evoluíram algumas habilidades sócio-cognitivas especializadas para viver e compartilhar conhecimentos em grupos culturais através da comunicação, da aprendizagem social e da teoria da mente. Essas habilidades lhes possibilitam estabelecer com o outro atividades cooperativas, atenção conjunta e intencionalidade compartilhada, atividades que requerem algo além da simples leitura de intenções e mesmo da aprendizagem cultural que também são observadas em primatas não humanos. Essas atividades colaborativas requerem uma motivação genuína, própria da espécie humana, para compartilhar estados psicológicos com os outros (Tomasello, 1999/2019; Hermann et al., 2007).

Dessa forma, a diferença crucial entre humanos e outros primatas reside não na cognição sócio-cultural como um domínio especializado, mas na capacidade de reconhecer causas ocultas do comportamento, inclusive os estados mentais. Um ser humano pode reconhecer o outro como agente intencional semelhante a si mesmo – esta é a adaptação principal, a diferença distintiva da cognição humana, da espécie humana (Tomasello, 1999/2019; Hermann et al., 2007).

Hermann et al. (2007) colocam que na ontogênese, no período dos 14 primeiros meses, o desenvolvimento resulta do entrelaçamento de duas linhas evolutivas distintas: (a) linha geral de desenvolvimento dos primatas: compreensão intencional da ação e da percepção, que envolvem importantes interações competitivas acerca de alimento, companheiros e outros recursos – comportamentos característicos de macacos, em geral; (b) linha específica de desenvolvimento humano: compartilhamento de estados psicológicos (emoções, experiências, significados), além de compartilhamento de atividades, dos outros e com outros (Tomasello, 1999; Tomasello 1999/2019; Tomasello et al., 2005; Tomasello & Carpenter, 2007;). Portanto, a cognição humana pode ser concebida como um empreendimento coletivo e criativo, entendendo aqui criação na perspectiva colocada por Vigotski (2004/2018a), engendrado nas (e através das) múltiplas e constantes interações/relações sociais em contextos variados.

3.2.2A – Transmissão cultural na espécie humana

Tomasello (1999/2019) vê na transmissão cultural – processo evolucionário relativamente comum que viabiliza redução de tempo, de esforço e da exposição a riscos na exploração de conhecimentos e de habilidades já adquiridos por membros da espécie – o único mecanismo biológico conhecido capaz de explicar tal mudança de orientação no desenvolvimento humano. No entanto, hipotetiza que, entre humanos, a transmissão cultural se faz de modo único, resultando em uma evolução cultural cumulativa. Ou seja, as tradições e os artefatos culturais são modificados ao longo do tempo de um modo muito peculiar, diferente do que ocorre em outras espécies.

Realmente, ao apreendermos esse processo acumulativo, vamos encontrar a importância da atividade de tipo reprodutivo, tal como da atividade de tipo combinatória ou criadora (Vigotski, 2004/2018a), conforme sinalizamos acima. Na descrição de Tomasello (1999/2019) o processo ocorre da seguinte forma: o ser humano (indivíduo ou grupo) cria algo novo (artefatos complexos ou práticas sociais, como comunicação simbólica ou instituições sociais), que pode ser aperfeiçoado por outras pessoas; durante certo tempo, por algumas gerações, esse algo novo é adotado pelo coletivo sem que haja outras modificações; depois, surge uma novidade que se incorpora ao modelo, modificando-o, recriando-o e logo é aperfeiçoada e o ciclo se repete. O que o autor destaca como muito relevante é que esse processo possibilita o chamado “efeito catraca” – há um tempo de apreensão e vivência do novo que foi criado, ou seja, há um tempo de reprodução do modelo inventado e aperfeiçoado, antes que ele seja outra vez modificado. Esse tempo possibilita a incorporação do modelo recém-criado no repertório instrumental ou de práticas sociais de um coletivo e é justamente esse tipo de atividade reprodutora que falta às outras espécies, muitas das quais evidenciam comportamento inventivo, mas que não permanecem.

Aqui encontramos também o que Vigotski (2004/2018a) diz sobre a capacidade criadora do ser humano – todos criamos no dia a dia, pois, como acentua Tomasello (1999/2019), a criação de algo não é exclusiva de uma única pessoa ou grupo, nem acontece em um único momento e de modo acabado; pelo contrário, a criação é obra coletiva que se desenvolve no tempo. A atividade combinatória, que engendra o novo,

possibilita ao ser humano combinar seus recursos cognitivos de modos diversos em comparação com outras espécies animais.

Parece-nos que a explicação de Tomasello (1999/2019) sobre a originalidade da transmissão cultural entre humanos sublinha a complexidade e a importância de mecanismos como a reprodução interpretativa (Corsaro, 2011) ou a reelaboração criativa (Vigotski, 2004/2018a) no que concerne às crianças em um grupo de brincadeira na escola. Aqui encontramos o GB como matriz de formação de vínculos que engendram compartilhamentos, inclusive (e, talvez, principalmente) de estratégias criadas, mantidas, aperfeiçoadas e (re)criadas pela cultura de pares na vivência das interações/relações entre iguais, com adultos/profissionais e com o meio físico.

3.2.2B – Desenvolvimento humano e a teoria da aprendizagem cultural

Interessa-nos refletir sobre como tais posições influenciam o desenvolvimento humano. Considera-se o processo de desenvolvimento, ele também continuamente inédito, não apenas orientado para o social (enquanto objetivo) ou acontecendo no social (enquanto contexto), mas como um processo genuinamente social, no sentido de que desenvolver-se é vivenciar o autodesenvolvimento COM o outro, é estar com o outro, é saber que o desenvolvimento de toda e qualquer pessoa é único porque as condições que o engendram são únicas, mas nesse desenvolvimento único está o outro. Nesse sentido, Hermann et al. (2007) enfatizam que a participação regular em interações cooperativas durante a ontogenia conduz crianças à construção de importantes e específicas formas de perspectivas de representação cognitiva: cognição social/cultural – aprendizagem cultural.

Entende-se, assim, que

O resultado desenvolvimental é a habilidade das crianças para construir representações cognitivas dialógicas, que as capacitam para participar de verdade da coletividade que é a cognição humana (Tomasello et al., 2005, página 675; tradução livre nossa)⁵.

⁵ The developmental outcome is children's ability to construct dialogic cognitive representations, which enable them to participate in earnest in the collectivity that is human cognition (Tomasello et al., 2005, página 675).

Carvalho et al. (2006), estudando parcerias privilegiadas, preteridas ou neutras, destacam a seletividade como uma propriedade fundamental da sociabilidade humana – na qual o outro não é qualquer um ou qualquer outro, mas, nas interações sociais, torna-se reconhecido e diferenciado. Crianças humanas orientam-se, desde muito cedo, no sentido de estabelecer com o outro atenção conjunta, intenções conjuntas, comunicação cooperativa. Engajam-se, com adultos e com outras crianças, em atividades colaborativas, nas quais os participantes compartilham uma meta conjunta, com a qual estão comprometidos; têm papéis recíprocos e complementares a fim de realizar juntos os objetivos propostos; são geralmente motivadas e dispostas a ajudar umas às outras.

As crianças são, assim, biologicamente adaptadas (Tomasello et al., 2005) para interações sociais envolvendo intencionalidade compartilhada, compreendida como a capacidade de estar motivado, buscar, vivenciar e sustentar interações caracterizadas pela colaboração, nas quais os participantes compartilham estados psicológicos uns com os outros. Conclui-se que a evolução humana conduziu à emergência da evolução cultural cumulativa como um processo, envolvendo vários tipos de aprendizados culturais (por imitação, por instrução e por colaboração) e criação de artefatos, práticas, instituições. Dessa forma, a habilidade de criar representações cognitivas de perspectivas (eu/meu-minha; o outro/do outro) transformou a cognição humana de principal empreendimento individual no principal empreendimento cultural coletivo, ao mesmo tempo assentado e expresso na realidade cultural/institucional (Moll & Tomasello, 2007).

3.2.2C – Importância da fala

Assim como Vigotski (2000), Tomasello (1999/2019) sublinha a importância da fala ao abordar as representações cognitivas perspectivadas. O autor coloca que a interação, e conseqüente adoção das convenções comunicativas, em um determinado grupo social possibilita uma nova forma de representação cognitiva que não existe em outra espécie animal. Os símbolos linguísticos trazem uma importante novidade: são simultaneamente intersubjetivos e perspectivados. A natureza intersubjetiva dos símbolos aponta para possibilidades de compartilhamentos sociais de formas muito diferentes dos sinais animais. A natureza perspectiva dos símbolos linguísticos propiciam múltiplas interpretações do mesmo fenômeno, a partir de propósitos e diferentes fatores presentes nos contextos comunicativos. Aqui nos aproximamos das considerações de Vigotski (2000) sobre a fala como potente recurso comunicativo, mediador das relações entre

sujeito e objeto, que permite prescindir da concretude do objeto (inclusive eventos e pessoas) através de sua representação, ou seja, através da simbolização linguística que viabiliza a apreensão do objeto, ainda que em sua presença corpórea, de maneiras diferentes e mesmo inovadoras. Tomasello (1999/2019) ainda enfatiza o que Vigotski (2001/2018b) designou como importante distinção humana no desenvolvimento infantil, isto é: o domínio pleno desses símbolos e a abrangência do pensar que eles acarretam são construídos na longa e contínua convivência com “usuários maduros de símbolos” (Tomasello 1999/2019, p. 300).

3.2.2D – A cultura evolui

Tendo como foco a ideia que a cultura evolui e se diversifica, Whiten, Hinde, Laland e Stringer (2011) colocam que as origens da cultura humana são ainda mais antigas do que se pensava; elencam e discutem estudos que apontam a marca da evolução cultural nas predisposições das mentes humanas para a transmissão cultural – ou seja, abordam como a evolução cultural transformou as mentes, capacitando-as para adquirir repertórios culturais complexos. Como já dito, ressaltam que um traço específico dos humanos é que a cultura tornou-se cumulativa, evidenciando progressivas mudanças na construção de conhecimentos geracionais prévios, como pode ser atualmente exemplificado pela tecnologia digital e engenharia genética, dentre outros.

Pode-se, aqui, retomar as ideias de Vigotski, focando a relação entre instrução e desenvolvimento, inerente à compreensão do conceito de zona de desenvolvimento iminente (Prestes, 2010). Observe-se que em sua tese, Zoia Prestes (2010) esclarece o uso do qualitativo *iminente*⁶ (e não proximal), enfatizando o processo de desenvolvimento como possibilidade, ou seja, podendo ou não ocorrer, a depender de circunstâncias diversas. Considera que há dois níveis de desenvolvimento da criança: o atual, já amadurecido, expresso e vivido – é o nível de desenvolvimento real ou efetivo da criança; e outro que ainda não está amadurecido, mas que não é necessariamente o próximo nível (ou o nível imediato) que deverá ocorrer de modo obrigatório, a partir da instrução, da mediação de uma pessoa que orienta – este outro nível existe como possibilidade de desenvolvimento (e não como nível potencial) e sua concretização depende não só da instrução, mas de muitos outros aspectos.

⁶ Iminente – que está prestes a ocorrer; que se pode realizar a qualquer momento (Dicionário Online de Português; que parece que vai acontecer em breve (Dicionário Michaelis Online).

Assim, compreende-se que a instrução é uma atividade autônoma da criança orientada por alguém, adulto ou outra criança, que com ela colabora de forma intencional. No entanto, não assegura, por si só, que as possibilidades de desenvolvimento se concretizem. Ou seja, a colaboração de outra pessoa, seja um adulto ou outra criança, é essencial ao amadurecimento de determinadas funções cognitivas, porém a instrução em si não garante que tal amadurecimento de fato ocorra, já que este depende de uma gama de circunstâncias que são únicas para cada pessoa.

Finalizamos nossas reflexões sobre a Aprendizagem Cultural e avançamos ao próximo item, que aborda algumas contribuições, importantes para a tese que propomos, da Sociologia da Infância, aqui representada, notadamente, pelos autores W. Corsaro e M. Sarmento e colegas.

3.2.3 A Sociologia da Infância pensa a escola: O “ofício de aluno”

Situando a infância como categoria na estrutura social, adentra-se uma área desafiante e provocadora para a Psicologia do Desenvolvimento, área de rica, e por vezes tensa, interlocução com a Sociologia da Infância, aqui representada através das ideias de J. Qvortrup, W. Corsaro e M. Sarmento. Dialogando com tais autores, direciona-se o interesse para, respectivamente, compreender o desenvolvimento da infância enquanto categoria social; a cultura de pares como uma expressão das culturas infantis; os Estudos da Criança, que vêm se constituindo como campo interdisciplinar. A presente tese alinha-se a tais autores ao assumir uma concepção de criança ativa, autoral, capaz de atuar como protagonista de suas vidas, agente social produtora de cultura, dotada de competências de intervenção e de participação social – ressaltando-se, no entanto, suas possibilidades e limites de acordo com seu momento evolutivo.

3.2.3.A - Sociologia da Infância (SI) como campo de estudos e pesquisas

A SI apresenta-se como um campo de diferentes correntes, abordagens e teorias que confluem e definem marcadores teóricos constituintes, diferenciando-a de outros campos de investigação, tais como a Antropologia da Infância, a Sociologia da Educação e a Psicologia (Sarmento, 2008). Assim, é possível, conforme Sarmento (2008), caracterizar

os estudos desenvolvidos no campo da SI como estruturais, interpretativos e de intervenção.

- I. Estudos estruturais – desenvolvidos sob uma perspectiva predominantemente macro-estrutural com ênfase na abordagem da infância como categoria social geracional; prevalecem estudos extensivos, nos quais os métodos estatísticos e estudos documentais têm importância central. Estudos conduzidos por J. Qvortrup, entre outros autores, são exemplos de estudos estruturais.

A proposta de Qvortrup (2010) representa um marco importante ao situar a infância como categoria social, rompendo com uma tradição histórica de considerar a criança em sua incompletude, à espera da adultez que só poderá ser alcançada em um futuro incerto e distante. Impõe reconsiderar, assim, a orientação antecipatória que embasa a concepção de desenvolvimento em termos de período.

Como a tese propõe o diálogo entre as abordagens do Tronco, ressaltamos aqui que, desde os anos 1970, questiona-se, no seio da própria Psicologia do Desenvolvimento, algumas concepções sobre a infância referenciadas em posições adultocêntricas. Destacamos, por exemplo, as considerações de Carvalho (2015), ao examinar os pressupostos que nortearam a Psicologia do Desenvolvimento no percurso de sua história. A autora, citando o estudo de E. Thoman (1979), aborda os mitos a respeito da infância, entre os quais se destaca o “[...] *futurismo* (a infância é apenas um período de promessa, um prelúdio da vida adulta)” (Thoman, 1979, citado por Carvalho, 2015, quarto parágrafo). Assim, considerando o mito do futurismo como o mais persistente, Carvalho (2015) o aborda de forma crítica, defendendo razões adaptativas que endossam a concepção da criança como “um organismo adequado e competente em cada momento de sua história de vida” (Carvalho, 2015, quarto parágrafo). A autora elenca argumentos e evidências, com base em diversos estudos, que apontam para a necessidade de superação de tal mito, a despeito de sua prevalência no sistema educacional, inclusive na Educação Infantil.

Retomando Qvortrup (2010), vemos que sua proposta integra pensar a infância também como período, mas avança quando reivindica visibilidade da infância e consideração à voz das crianças por elas mesmas, ou seja, enquanto são crianças. O autor trabalha, assim, com a integração de duas categorias distintas que coexistem: infância enquanto período e infância enquanto categoria permanente.

A infância enquanto período foca no plano individual e descreve a transição de uma fase para outra na vida de um indivíduo. A infância como categoria permanente aborda não o desenvolvimento da pessoa, mas o desenvolvimento da infância, considerando-a componente estrutural e cultural específico de muitas e diferentes sociedades. Ou seja, ainda que a infância, do ponto de vista da pessoa, seja um período passageiro, ela existe de forma permanente quando situada na estrutura social. É permanente, mas dinâmica, mutável, já que contextualizada historicamente, estando, pois, sujeita às influências de épocas distintas, transformando-se continuamente. É uma caracterização que abrange também outros momentos do desenvolvimento humano, como adultez e velhice, embora meios, recursos, influências, poder se distribuam e impactem as diferentes categorias geracionais de maneiras muito diversas.

Percebe-se, assim, que a dinâmica, no desenvolvimento da infância, assenta-se em parâmetros sociais e não nas características individuais. Pensa-se, então, tanto em infância como em infâncias. Ou seja, todos os períodos da infância desaparecem, no entanto a infância como categoria estrutural continua, é permanente.

- II. Estudos interpretativos – estudos que partem da compreensão da infância como categoria social geracional, mas focam nos processos de subjetivação que derivam da construção simbólica dos mundos de vida das crianças. O conceito de cultura de pares e de reprodução interpretativa, propostos por W. Corsaro (2009; 2011) são centrais; prevalecem estudos etnográficos, estudos de caso e outros estudos de abordagens qualitativas.

A cultura de pares é pública, coletiva e performática. Corsaro (2011) a define como o “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (Corsaro, 2011:128).

Entre os temas centrais presentes na cultura inicial de pares, destacam-se as tentativas das crianças de obter o controle de suas vidas e tentativas de compartilhar tal controle com as demais. Uma preocupação prioritária, além da participação social, é conseguir, através de rotinas lúdicas, controle sobre a autoridade adulta. Entre as muitas tentativas empreendidas coletivamente pelas crianças, destacam-se a resistência às regras impostas pelos adultos e os desafios à sua autoridade (Corsaro, 2011).

Tais tentativas demonstram que um valor central das culturas de pares é o fazer coisas em conjunto, ou seja, compartilhar momentos de brincadeiras. Em relação ao

compartilhamento, merece destaque as estratégias ou rituais de acesso aos grupos de brincadeira. “No entanto, obter acesso a grupos de brincadeiras, manter a interação e fazer amigos ainda são árduas tarefas para crianças em idade pré-escolar” (Corsaro, 2011, p.161).

Assim, observa-se a tendência das crianças à proteção do espaço interativo, o que leva a uma resistência às tentativas de acesso à brincadeira de crianças que não estão inseridas no grupo. Este comportamento pode parecer egoísta ou não cooperativo na percepção do adulto. No entanto, Corsaro (2011) coloca que, ao proteger a brincadeira do momento contra a invasão ou ameaça de outras crianças, a criança participante quer manter a parceria e o sentimento de partilha. O autor enfatiza que esta tendência relaciona-se tanto à fragilidade da interação de pares, sujeita às interrupções que geralmente ocorrem em ambientes escolares, como ao desejo infantil de manter o controle sobre atividades compartilhadas.

Por outro lado, as crianças não envolvidas nos grupos de brincadeiras querem participar; enfrentam, assim, o desafio de criar estratégias de acesso que lhes oportunizem observar o grupo, captando importantes informações que irão lhes auxiliar nas tentativas de ingresso. De modo geral, há algumas regras essenciais que podem ser assim resumidas: é possível brincar sem desorganizar o que já está estabelecido – ou seja, a estrutura da brincadeira, o enredo, tema, etc. Daí ser necessário descobrir o tema da brincadeira, entrar na área e conectar-se à ação através de uma variação do tema. É também comum o oferecimento (mediação) de um brinquedo ou proposição de ações correlatas que dão continuidade e enriquecem a brincadeira. Corsaro (2011) ainda chama à atenção sobre as habilidades envolvidas em tais rituais como precursoras para as habilidades utilizadas na vida social adulta, o que ressalta a complexidade das interações entre crianças.

Na cultura de pares destaca-se, ainda, o conflito (brigas e discussões verbais) como característica comum da cultura inicial de pares, incluindo-se as relações entre amigos. Corsaro (2011) enfatiza a necessidade de diferenciar o conflito social dos atos de agressão individuais. Segundo o autor, os conflitos podem fortalecer as alianças interpessoais e favorecer a organização dos grupos sociais, pois oportunizam maior conhecimento dos parceiros e busca coletiva de resoluções sem a mediação do adulto, na medida em que as crianças se sentem autorizadas para resolver, por si mesmas, seus problemas.

As interações e cultura de pares demonstram a complexidade das vidas das crianças, a força de sua autoria, individual e coletiva, que assimila, produz e transforma culturas.

O conceito de reprodução interpretativa proposto pelo autor envolve uma apreensão criativa, reelaborada, portanto autoral, que as crianças fazem do universo cultural no qual está inserida. Aponta para uma posição ativa das crianças que, nesse processo, apresenta-se como produtora de cultura, visto que a transforma, propondo novas perspectivas, novas interpretações, ao tempo em que a absorve e reproduz (Corsaro, 2011). Há, portanto, uma ênfase nas ações coletivas das crianças, nos valores compartilhados, no lugar e na participação infantil na produção cultural, o que acaba também influenciando a cultura do adulto, do mesmo modo como esta também afeta as culturas da infância.

- III. Estudos de intervenção – estudos inseridos no paradigma crítico, dos quais são exemplos os Estudos da Criança, aqui abordados na perspectiva de Manuel Sarmiento e colaboradores.

A agenda de pesquisa da SI numa perspectiva crítica precisa contemplar a realidade empírica dos diferentes e contraditórios mundos sociais das crianças, abrangendo inclusive as contradições da alteridade infantil que forjam identidades sociais díspares, também no plano das relações intergeracionais (Sarmiento & Marchi, 2008). O objetivo maior de uma agenda crítica para os estudos da criança é a emancipação social de crianças, especialmente aquelas que vivem sob condições de pobreza. Aí se inserem os Estudos da Criança como campo multidisciplinar, norteados por um objeto próprio: a criança e a infância (Sarmiento, 2015).

Dessa forma, como objeto dos estudos da criança assentado no paradigma da sociologia crítica, a infância é considerada com base em três níveis entrelaçados: como uma construção histórica; como um grupo social oprimido; como uma “condição social” que ao mesmo tempo impõe e espelha condições especiais de exclusão mantidas por complexas relações de poder, das quais se destaca o paternalismo e o adultocentrismo (Sarmiento, 2015).

3.2.3B – Normatividade da infância e administração simbólica

Para que possamos refletir sobre a escola a partir dos pressupostos da SI, torna-se necessário, antes, abordar dois conceitos propostos por Sarmiento, que se inter-relacionam. São eles: normatividade da infância e administração simbólica.

Compreende-se como normatividade o conjunto de representações, prescrições, obrigações, interdições, ou seja,

[...] o conjunto de regras e disposições jurídicas e simbólicas (explícitas e implícitas) que regulam a posição das crianças na sociedade e orientam as relações entre elas e os adultos, nos contextos de interações face a face, nas instituições e nas políticas de infância (Marchi & Sarmiento, 2017, p. 953).

A normatividade da infância, que fundou o processo de institucionalização da infância (Marchi & Sarmiento, 2017), desenvolveu-se a partir da modernidade, ancorada em quatro eixos estruturantes associados (Sarmiento, 2004): a escola pública; a família nuclear; os saberes institucionalizados sobre a “criança normal”, entre os quais se destaca a Psicologia do Desenvolvimento e a concepção da criança como ser biopsicológico em processo de maturação e crescimento; a administração simbólica que cria meios, através do mercado, de colonização do imaginário infantil (Sarmiento, 2003; 2004; Marchi & Sarmiento, 2017). Enfatiza-se, assim, que ser criança depende das condições de existência e estas se constituem de acordo com as esferas sociais da produção e da cidadania, ou seja, são forjadas a partir da divisão social do trabalho, da divisão da riqueza, das práticas relacionadas ao consumo e ainda com base na organização política na qual se está inserido (Sarmiento, 2008).

Para considerar a administração simbólica, tomemos como ponto de partida a compreensão de Sarmiento (2003) sobre o processo de reprodução interpretativa (Corsaro, 2011). Destacando a dimensão simbólica nas culturas da infância que resiste à colonização do imaginário infantil pelo mercado, Sarmiento (2002) enfatiza a apreensão criativa, interpretativa da criança dos elementos de sua cultura de referência, da qual também é participante autoral.

O autor coloca que há formas culturais produzidas *para* as crianças pelos adultos, além da cultura escolar. O autor elenca o conjunto de dispositivos culturais produzidos para as crianças, que seguem uma orientação de mercado própria da indústria cultural

para a infância – são literatura infantil, jogos e brinquedos, cinema, sites; serviços variados de férias, tempos livres, celebrações, entre outros.

Compreende-se que, seguindo a lógica do autor, é possível inserir aqui a produção do que Rasmussen (2004) considerou como *lugares para crianças*. Da mesma forma, fazendo um paralelo com o conceito de *lugares de crianças* (Rasmussen, 2004), torna-se claro que, nas formas culturais produzidas *pelos* crianças (Sarmiento, 2003) revelam-se formas criativas, inovadoras de recepção que desconstruem a ideia de uma criança passiva, apenas destinatária e consumidora da cultura produzida pelo adulto. Assim, o processo de reprodução interpretativa caracteriza a recepção, pelas crianças, das culturas sociais estabelecidas; e se apresenta como forma de resistência produzida pelos grupos de brincadeira, expressa através das brincadeiras, dos modos de significação, do uso da linguagem (Sarmiento, 2003).

3.2.3C – Administração simbólica e reprodução interpretativa

A ideia de GB como lugar político exige considerar mais detalhadamente o conflito entre a administração simbólica e a reprodução interpretativa. A administração simbólica, como um dos eixos estruturantes da normatividade inerente à infância atual (Sarmiento, 2004), reúne práticas de colonização dos mundos de vida das crianças pelos adultos, hoje viabilizadas principalmente pelo mercado – o que Sarmiento (2004) coloca como a reentrada da infância na esfera econômica: a criança na produção (trabalho infantil), no marketing (promoção de produtos), no papel de consumidora. No entanto, concebendo o imaginário infantil como fator de conhecimento, e não de incapacidade, erro ou uma marca de imaturidade das crianças – o que coloca as relações intergeracionais sob a ordem da diferença, e não ordem de déficit (Sarmiento, 2003) – tem-se que as crianças desenvolvem mecanismos de recepção da cultura adulta que lhes permitem não uma absorção passiva, mas apropriações criativas, autorais.

O processo de reprodução interpretativa (Corsaro, 2011) confronta o modelo clássico de socialização, duramente criticado pela SI, apresentando o modelo da infância como grupo de idade que tem cultura própria, concebendo, assim, a criança não como produto, mas como produtora de cultura que dialoga, questiona e transforma a cultura estabelecida (Marchi, 2010; Sarmiento & Pinto, 1997). Ou seja, a cultura de pares e as interações/relações, estabelecidas privilegiadamente no GB, evidenciam o caráter

negociado e de construção da identidade pelo indivíduo – assim podem ser compreendidas as concepções atuais de socialização, que enfatizam a socialização horizontal, na qual se destacam as interações entre pares (Marchi, 2010 ; Sarmiento, 2003).

O que se percebe é que a criança se relaciona com o mundo através de seu imaginário, portanto através de sua capacidade de criar, de transformar, de ressignificar suas experiências, suas descobertas, seus encontros. A interação entre pares potencializa esta capacidade. O grupo de brincadeira é, assim, um coletivo que aglutina força, reúne recursos para criar e implementar estratégias de defesa dos interesses e da cultura infantil; assume grande importância no contexto escolar, pois, em relação aos modos de administração simbólica, a escola é também, juntamente com o mercado, integrante central, atuando através das políticas públicas direcionadas à infância. É o que abordaremos em seguida.

3.2.3.D - Escola: O “ofício de aluno”

A escola que atualmente a criança frequenta, “de massas, heterogênea e multicultural, radicaliza o choque cultural entre a cultura escolar e as diversas culturas familiares de origem dos alunos de proveniência social e étnica diferenciadas” (Sarmiento, 2004, p.7). É ainda palco onde se encontram e se confrontam as culturas da infância e a cultura estabelecida representada pela cultura escolar, informada às crianças desde a configuração de seu ambiente físico às normas explícitas (e implícitas) que regulam o comportamento, as relações, domam o corpo, controlam a inventividade. O contexto escolar, portanto, não é neutro, mas um produto cultural que circunscreve não apenas relações interpessoais (distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder), mas também sedia liturgias e ritos sociais, veicula simbologias, sinaliza hierarquias e relações (Frago e Escolano, 1998, em Gonçalves e Fraga, 2005), em um processo denominado transposição didática - a conversão de elementos da cultura mais ampla em textos escolares, criando assim uma cultura própria da escola (Forquim, 1993).

As instituições para as crianças as enquadram no “ofício de criança”, compreendido como o modo considerado “normal” que rege o desempenho social da criança. Ou seja, o “ofício de criança” resume um conjunto de expectativas, padrões de comportamento e mesmo sentimentos eleitos como adequados e naturalizados na

convivência social que informam à criança como ela deve ser, como deve agir, como deve pensar e sentir – porque é o que é o normal. Aqui se incluem, por exemplo, os comportamentos “normalmente” esperados – e desejados – atribuídos às diferenças de gênero.

Inicialmente, o “ofício de criança” foi concebido como “ofício de aluno” (Sirota, 1993; Perrenoud, 1995, em Sarmiento, 2011) quando da criação da escola que, desvinculando parcialmente as crianças do espaço doméstico e da exclusividade da proteção de seus pais – realizando, então, a desprivatização das crianças – impõe-lhes comportamentos prescritos e previstos, enquadrando-as num modelo institucional fabril que torna o processo de aprendizagem um trabalho e coloca (ou captura) a criança na condição de aluno. E como aluno/trabalhador elas devem exercer um ofício (Marchi, 2010; Sarmiento, 2011).

Esta lógica se aplica também à Educação Infantil que, no Brasil, adota o modelo escolarizante. A crítica a tal modelo encontra coro ao se discutir o lugar das brincadeiras no currículo da educação infantil, geralmente desqualificadas em sua expressão espontânea diante da prioridade dada às atividades acadêmicas (Almeida & Sodré, 2015; Gomes, 2016; Menezes & Bichara, 2015; Lordelo & Bichara, 2009; Lordelo & Carvalho, 2003; Lordelo, Carvalho & Bichara, 2008).

Ao adentrar a escola, a criança **tem que** aprender a tornar-se aluno. Que perspectivas terá esse aluno, o que ele deverá aprender (saber, conhecer), até onde, no processo educacional, ele deverá ir, que tipo (e que qualidade) de escola lhe será oferecido, tudo isso dependerá de múltiplas variáveis, forjadas e negociadas segundo condições históricas (determinantes sócio-político-econômico-culturais) e expressas nos níveis macrossociais e microssociais que ao mesmo tempo contextualizam e condicionam a vida que ele poderá viver.

A escola se ocupa do aluno. Portanto, a criança, com sua história de vida, seus sonhos, seu jeito de ser, sua complexidade não cabe na escola; sua infância não tem lugar lá. Onde fica, então, essa criança? Cabe aqui refletir sobre a cultura de pares na escola, ou seja, sobre a cultura de pares e o “ofício de aluno”. Pois as crianças respondem ativamente e criativamente à cultura escolar, a ela resistem inventando múltiplas estratégias que, ao mesmo tempo, resultam das interações/relações de pares e as fortalecem na dinâmica da convivência, em especial nas brincadeiras compartilhadas.

O item seguinte se propõe a olhar mais de perto as interações/relações a partir dos estudos de R. Hinde e colaboradores. Mais que a quarta abordagem teórica do tronco

desta tese, tais estudos, dada a sua centralidade para o que aqui desenvolvemos, tornam-se ramificações que irão sustentar folhas e frutos, os resultados reflexivos e empíricos que encontramos.

3.2.4 Contribuições de R. Hinde - A ciência das relações: Interfaces/Ramificações

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

Caminhos do Coração – Gonzaguinha (1982)

Em seus estudos, Hinde e colegas (1976a e 1976b; 1987; 1992; Hinde & Stevenson-Hinde, 1987; Stenvenson-Hinde & Hinde, 1986; Whiten et al., 2011) ressaltaram a importância e a necessidade de compreender as relações diacrônicas e dialéticas entre os níveis de organização socioculturais da espécie – sistemas fisiológicos, comportamento individual, interações, relações, grupos sociais e sociedade, estruturas socioculturais (crenças, valores, convenções, instituições) – evidenciando a complexidade de processos que se situam entre as propensões biológicas e a cultura. Como cada um dos níveis de complexidade social afeta e é afetado não apenas pelo ambiente físico, mas também por tais crenças, valores, etc., da sociedade que os produz, a natureza de um grupo social não só depende das relações diádicas que são vivenciadas dentro dele. Depende também da natureza de uma relação construída a partir das interações que a constitui e ainda da natureza de uma interação entre os indivíduos nela envolvidos; que, por sua vez, exibem comportamentos dependentes de recursos fisiológicos (Hinde, 1992).

Há, porém, reciprocidade neste movimento, ou seja: as propriedades de um grupo social afetam as relações que o compõe; tais relações afetam suas interações constituintes que, por sua vez, irão influenciar o comportamento dos parceiros, comportamento este que depende das suas vivências interacionais e assim o ciclo continua (Hinde, 1992; Stenvenson-Hinde & Hinde, 1986, entre outros).

Compreendemos, assim, a transversalidade da cultura em todo o modelo de níveis crescentes de complexidade e reciprocidade, proposto por Hinde e colaboradores. Ao

tomarmos a brincadeira como cultura (Barbosa, 2014; Bichara, 2003; Almeida e Sodré, 2015; Carvalho & Pontes, 2003; Gosso et al., 2015; Roopnarine, 2015) e identificarmos nos grupos de brincadeira os diálogos entre a microcultura e a macrocultura (Carvalho, 1989; Carvalho & Pedrosa, 2002; Gosso et al., 2015) (a PDE, nossas Raízes); ao considerarmos o meio físico e social como fonte do desenvolvimento humano, este compreendido como criação, como proposição do Novo que emerge nas interações com os outros (Teoria Histórico-Cultural); ao discorrermos sobre a aprendizagem cultural, refletindo sobre a cognição humana como empreendimento coletivo e reconhecendo a importância da evolução cultural cumulativa, distinção da espécie humana (Teoria da Aprendizagem Cultural); ao integrarmos a esta tese a perspectiva sociológica que, pensando as múltiplas, diferentes e desiguais infâncias, considera a escola a partir do “ofício de aluno”, dos processos de administração simbólica e as formas de embate protagonizadas pela cultura de pares no contexto escolar (Sociologia da Infância) estamos assumindo não só essa transversalidade da cultura como sublinhando sua importância em nosso estudo.

Tomando como ponto de partida a investigação do comportamento de várias espécies de aves (período entre 1946 a 1959), passando pelas pesquisas sobre primatas não humanos (período entre 1960 a 1970) e focando, mais recentemente, em estudos sobre o comportamento humano, Hinde e colegas integraram os estudos etológicos a outros campos de conhecimento, trazendo contribuições expressivas. Entre estas se destaca a compreensão do desenvolvimento como fenômeno multideterminado por aspectos biológicos, interindividuais e sociais, elegendo-se a descrição e a classificação como primeiros procedimentos na abordagem científica das relações interpessoais.

No que concerne ao desenvolvimento infantil, há estudos sobre o comportamento social da criança: interações e relações entre iguais, amizades, diferença de gênero, entre outros temas.

3.2.4.A - Interações

As interações, que apresentam características específicas, são consideradas por Hinde (1976a e 1976b) as unidades mínimas de análise, de curta duração temporal, que ocorrem no mínimo entre dois indivíduos (A e B), quando, a uma ação proposta por um deles, segue-se uma ação de resposta do outro. Faz-se, aqui, um exercício de pensar o impacto de tais características nas interações entre pares vivenciadas no grupo de

brincadeira, lembrando que as crianças brincam não apenas em díades, mas também em trios, quartetos e outras configurações que reúnem maior número de parceiros. Isso conduz à reflexão de que a dinâmica de um GB, dá-se, em muitas ocasiões, em redes de múltiplas interações/relações, complexas e interdependentes.

Lembramos ainda que, ao refletir sobre o GB no contexto escolar, considera-se outros dois campos interativos que envolvem as crianças: as interações com os adultos e com o ambiente físico. Este tripé interacional, ainda que diferenciado em seus campos, mostra-se, inteiro e coeso, como movimentos que se dão em uníssono; o que se observa é sua dinâmica como uma totalidade, acontecendo nas brincadeiras de modo simultâneo e recíproco. Como dito acima, as contribuições de Hinde, ao inspirar reflexões voltadas ao grupo de brincadeira, dialogam com as outras abordagens teóricas consideradas neste capítulo e nas Raízes.

As interações apresentam as características destacadas em negrito (Hinde, 1976a e 1976b; 1987; 1992; Hinde & Stevenson-Hinde, 1987; Stenvenson-Hinde & Hinde, 1986); a estas acrescentamos nossos comentários.

I. O comportamento exibido em uma interação depende de ambos os participantes.

Compreende-se, então, que ambos os parceiros são protagonistas da interação e das ações coletivas que ela engendra. Aqui se encontra a ideia da criança ativa, que propõe, que negocia, que cria e recria possibilidades, o que se afina tanto com autores brasileiros da PDE citados nas Raízes, quanto com os outros autores aqui tomados como Tronco. A criança, no tripé das interações que ocorrem na escola, pode se posicionar como autora, portanto tendo direito à voz e à participação, considerando-se assim sua competência para agir, propor e defender seus próprios interesses, negociando-os com os demais atores, seja estes parceiros ou adultos.

O comportamento interacional – como resulta do ajuste, da sintonia entre estados emocionais (distinção humana), da habilidade em atribuir, construir, transformar e compartilhar significados – depende da predisposição de cada parceiro à vivência interacional, incluindo a abertura para lidar com diferenças, para manejar situações de conflitos, em especial no próprio grupo. O GB como microssociedade é um laboratório que enseja esse aprendizado. Um aprendizado que é político: requer e resulta em habilidades e criação/implementação de estratégias diplomáticas que se diferenciam

daquelas utilizadas nos outros dois campos interativos que se evidenciam no contexto escolar.

Veremos algumas dessas estratégias no Capítulo V (página 88), quando tratarmos da Dimensão Funcional do território, mais precisamente da função de gestão dos relacionamentos interpessoais.

II. Não apenas há interações e relações afetadas pela natureza dos participantes, mas também as características dos indivíduos e das relações são afetadas pelas interações e relações que eles experimentam.

Aprofunda-se aqui o que é posto no item anterior – os participantes, autorais, influenciam a dinâmica das interações e dos relacionamentos que vivenciam, mas avança-se ao se considerar que as características das pessoas e também das relações por elas vividas são afetadas (ou seja, são passíveis de mudanças) pelos aprendizados, pelas vivências proporcionadas por outras interações e relações. Encontra-se aqui a ideia de desenvolvimento como emergência do novo devido a mudanças proporcionadas por novos aprendizados empreendidos coletivamente. Ou seja, a convivência social possibilita alterações nas características das pessoas levando a aprimoramentos, a novos comportamentos, complexificando a personalidade – o que vai ao encontro das ideias de Vigotski quando afirma o papel da intersubjetividade na formação da pessoa, portanto de sua identidade; quando traz a ideia de desenvolvimento como autodesenvolvimento, expansão e aprimoramento da personalidade; quando aborda a mediação do outro na instrução como possibilidade de desenvolvimento. Há, também, a ideia de que a própria convivência social pode ser aprimorada devido a contatos sociais – o que é também sinalizado por Vigotski na ideia de apropriação e reelaboração criativa, destacando-se, igualmente, as perspectivas da Sociologia da Infância e de teóricos brasileiros quando colocam as crianças como produtoras de cultura.

Pensando em redes de interações – já que a interação de A com B é afetada pela interação de B com C, o desenho aqui esboçado é de sobreposição e interpenetração de diversas e diferentes redes que se influenciam mutuamente, o que pode representar a complexidade da sociabilidade humana, desenho este que se aplica aos grupos de brincadeira nos quais ocorre, também, um entrelaçamento de interações.

III. a natureza e o curso de cada interação são influenciados pela história das interações passadas entre os indivíduos em questão e, talvez, também por suas expectativas de interações futuras.

É interessante como a essência do que Hinde considera neste item encontra-se atualizada e desenvolvida nas bases do que veio a se chamar Rede de Significações (Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004), quando as autoras propõem as múltiplas dimensões temporais. No entanto, ainda que ciente de que o grupo de brincadeira pode também ser concebido a partir da teorização da RedSig (o que pode ser, desde já, uma sugestão para novas pesquisas), o enfoque do estudo aqui proposto centra-se nas contribuições de Hinde.

Assim, retomando o que diz este autor, o momento atual (o aqui/agora) das interações e relações vividas reúne tanto o histórico das vivências passadas, como as expectativas ou perspectivas de interações e relações vindouras das pessoas envolvidas. Se aqui também se aplica a ideia de autoria acima colocada, vê-se, outra vez, a complexidade da sociabilidade humana, já que cada pessoa dispõe de um repertório inusitado e em permanente transformação de comportamentos possíveis não só em cada interação vivida, mas em cada momento de cada interação vivida. Ou seja, os parceiros de uma interação/relação vivenciam o vínculo em cenários, subjetivos e externos, mutantes e variados, o que impõe a necessidade de ajustes contínuos, de negociações contínuas entre os parceiros, visando à sustentação e à continuidade dos jogos interativos, bem como das ações empreendidas neles e através deles, tais como objetivos, interesses, projetos comuns, diante das transformações de subjetividades e de contextos.

São desafios que impõem um manejo habilidoso de múltiplas e imprevisíveis situações – habilidades que são, também, aprendidas no cotidiano do GB.

IV. o resultado que emerge das interações resulta da combinação particular dos participantes e tem propriedades que não estão presentes no comportamento individual de cada participante.

Há algo aqui que, a nosso ver, em muito se aproxima da compreensão de Vigotski (2004/2018a) sobre a criação. O encontro de pessoas, o convívio entre pessoas resulta no Novo, pois o que emerge é algo absolutamente inédito que independe de quem o criou,

ou seja, tem vida própria, vai além dos próprios autores, não os repetindo e ainda lhes ofertando maior amplitude, maiores desafios, já que apresenta propriedades que não fazem parte do repertório comportamental destes.

O “nós”, o “eu e você” apresenta-se diferente, certamente convergente e divergente, de mim e de você. O que criamos juntos é outra totalidade, um híbrido provável, mas incerto, indefinido, dadas as muitas possibilidades do que já é e do que pode vir a ser. Como as interações são múltiplas no aqui/agora, tem-se aqui, outra vez, a configuração de redes entrelaçadas. Acrescente-se, ainda, as capacidades distintivas do ser humano, tais como linguagem e cognição cultural, na perspectiva da Teoria da Aprendizagem Cultural, em especial a singularidade da transmissão social entre os humanos, o que levou à evolução cultural cumulativa.

O coletivo, então, não se apresenta como uma reunião de “eus”, mas torna-se outra instância. Pode-se pensar, assim, o grupo de brincadeira como microssociedade (Carvalho & Pedrosa, 2002), resultado das diversas interações entre as crianças que, como autores e atores, o criaram e dele participam. Dessa forma, entende-se que o grupo de brincadeira é uma instância que realmente representa, no fluxo das interações vivenciadas na escola, os interesses da cultura infantil.

V. cada interação é afetada pelas interações anteriores. Os mecanismos pelos quais um tipo de interação afeta outros são diversos e são influenciados por convenções culturais.

Reafirmando a influência da bagagem de vivências sociais no cotidiano das interações vividas, Hinde as circunscreve no âmbito da cultura, explicitando interfaces que dialogam com os demais autores, como vimos acima. Ao introduzir o tema das convenções culturais, Hinde acena para a importância e impactos da fala e da linguagem, da aprendizagem cultural, da educação, entre outros, no comportamento social humano.

Vê-se aqui, com maior clareza, a qualidade de interdependência que marca o modelo proposto por esse autor e seus colaboradores, e a abrangência da complexidade que o mesmo demonstra: a teia interacional é atravessada, portanto influenciada, por normas e expectativas sociais presentes no nexos social ao qual pertencem os parceiros que interagem e são por eles trazidas à vivência interativa cotidiana. Por outro lado, é nesse nexos social, constituído pelas interações diádicas, que as normas sociais são transmitidas e transmutadas pela agência das interações e das interações/relações (Stenvenson-Hinde

& Hinde, 1986). Tal posição, que não se restringe à díade, nos remete de modo imediato ao conceito de reelaboração criativa (Vigotski, 2004/2018a) e de reprodução interpretativa (Corsaro, 2011).

3.2.4.B - Relações

As interações se dão no momento, no aqui/agora da experiência intersubjetiva inerente aos relacionamentos. Quando uma interação se prolonga no tempo, ou quando ocorre uma sequência de interações, potencializando as expectativas direcionadas ao parceiro, os participantes começam a se conhecer como indivíduos, isto é, a subjetividade de cada um, compreendida como consciência e intencionalidade individuais (Pontes & Izar, 2005), começa a ser desvelada. Assim se iniciam relações (ou relacionamentos), que tanto podem se referir a formas idiossincráticas de interações com indivíduos específicos, como a padrões de comportamento generalizados – por exemplo, a relação que se estabelece entre a mãe e a criança; ou ainda as relações de amizade vividas no GB, as quais são consideradas a seguir.

Constituída por interações que acontecem em um curso de tempo, por compartilhamentos de vários objetivos, as relações podem ser descritas a partir de propriedades entre as quais se destacam: natureza e diversidades das interações que as compõem; sua qualidade e padronização; a extensão em que as interações são recíprocas (quando os parceiros exibem comportamentos similares) ou complementares (quando os parceiros se comportam de modo diverso um do outro, mas tais comportamentos mostram-se complementares); os níveis cognitivos e morais dos participantes (Hinde, 1976a). Assim, as dimensões da relação podem afetar sua estabilidade dinâmica (Hinde, 1976b) – trata-se de uma estabilidade a longo prazo, sustentada em diferentes princípios que se inter-relacionam. Entre eles destaca-se: princípios ligados à aprendizagem; princípios referentes às influências dos tipos de interação que, relacionando-se entre si, passam, no decorrer do tempo, a afetar outros tipos de interação; princípios referentes à operação de feedbacks nas mudanças dinâmicas do sistema relacional; princípios ligados à institucionalização das relações, já que a sociabilidade humana envolve construção cultural, ou seja, vivência coletiva de diferentes convenções que determinam as relações – aqui se alcança o nível mais complexo da estrutura social. Reencontramos aqui a influência recíproca da cultura que abordamos no item anterior.

No que se refere às crianças, a abordagem de Hinde permite considerar que a diversidade de interações construídas e vivenciadas implica em comportamentos variados, ou seja, em investimento emocional diferenciado que cada indivíduo direciona a cada um de seus parceiros. Isto leva à formação de relacionamentos de pares distintos que envolvem predileção e escolha de parceiros, negociação de papéis desempenhados na interação, percepção bidirecional e recíproca, amizades – e tudo isto depende de status e expectativas.

3.2.4B - As relações de amizades entre crianças

As relações de amizade vêm se estabelecendo, nos últimos vinte anos, como um corpo de conhecimento psicológico inserido no campo mais amplo dos estudos de Hinde sobre relacionamentos interpessoais. No Brasil, A. Garcia e colegas têm empreendido esforços visando à formulação do que Garcia (2005) denominou Psicologia da Amizade na Infância – a formulação de um modelo teórico que aborde a amizade como um sistema complexo de relações no qual estão envolvidos: processos psicossociais (apoio social, competição, agressão e reconciliação); processos cognitivos e afetivos (percepção de amigos e do relacionamento, emoção e amizade) e desenvolvimento da amizade (Garcia, 2005; Merízio, Garcia & Pontes, 2008; Da Costa Pereira & Garcia, 2011).

Sabe-se que brincadeira e amizade, nas múltiplas infâncias, estão interligadas, são atravessadas pela cultura na qual florescem e ocorrem em redes sociais complexas em diferentes contextos, dentre os quais se destacam a família e a escola (Garcia, 2005; Merízio et al., 2008;). Na escola, a amizade entre pares é alvo de intensas negociações e barganhas, pois funciona como passaporte para brincar e critério definidor de pertencimento ao grupo, exigindo das crianças o domínio de rituais de acesso às brincadeiras (Muller, 2008; Salgado & Silva, 2010). Como já visto, a dinâmica entre vínculo e compartilhamento potencializa as amizades e revela a seletividade como própria das relações sociais entre pessoas (Carvalho et al., 2006; Carvalho & Rubiano, 2004).

Conflitos fazem parte das relações de amizade. Os amigos os consideram, e também as rupturas e as brigas, como inevitáveis aos relacionamentos e mesmo como fatores combinados e aceitos (Corsaro, 2011; Muller, 2008). Porém Fonzi, Schneider, Tami e Tomada (1997) colocam que há, entre amigos, maior sensibilidade nas negociações direcionadas à superação do conflito, evidenciando-se maior tempo disponível para as negociações, leque mais amplo de propostas e maior comprometimento

na apresentação de contrapropostas. Além disso, em situações competitivas, amigos tendem a seguir regras de modo mais rigoroso.

O GB é, portanto, um locus privilegiado para o surgimento e desenvolvimento de relações de amizade, facilitada pela qualidade da comunicação. Mas o conceito de amizade não é o mesmo para adultos e para crianças (Muller, 2008) e, entre estas, varia conforme as idades.

Finalizando este item, queremos destacar a posição de Corsaro (2011), que concebe as relações de amizade como expressão cultural, visto que são construídas coletivamente através da participação das crianças nos seus mundos de vida; dependem, assim, dos contextos nos quais estão inscritas e são atravessadas pela reprodução interpretativa. O autor coloca que, inicialmente, a amizade cumpre funções integrativas como acesso às brincadeiras, ações solidárias e de confiança recíproca, proteção do espaço interativo. Aqui fica mais evidente a importância dos rituais de acesso, visto que contribuem para a evolução do conceito e da vivência das relações de amizade – que, no processo de desenvolvimento, se deslocam de uma criança específica para as atividades compartilhadas, a produção conjunta, para o grupo de iguais. No embate entre pares proporcionado pelos rituais de acesso, envolvendo negociações e decisões sobre a brincadeira e o espaço interativo, as crianças vão percebendo que, juntas, têm competência para gerenciar suas próprias atividades.

3.2.4.C - Processo grupal

Como já dito, Hinde propõe níveis distintos de complexidade, cada um com características específicas – além das interações e relações há os grupos sociais. Tais níveis mantêm influências recíprocas com o ambiente físico e com a estrutura sócio-cultural (que são as ideias, mitos, valores, crenças, costumes e instituições) (Hinde, 1992; Merízio et al., 2008). Considerando o escopo desse estudo, passaremos à abordagem, ainda que sucinta, do que é um grupo – tomando como referência o GB, a partir de colaborações de outros autores e ampliando as ideias iniciais já consideradas no item IV acima, que apontavam para o coletivo como instância.

Entendemos, como colocado acima, que a dimensão da estrutura é contemplada, nesta tese, nas considerações sobre a brincadeira como cultura (página 31 e seguintes). Como veremos, refletir sobre o grupo social é refletir sobre a estrutura, cuja estabilidade

deve ser mantida mesmo com as mudanças ambientais que, por sua vez, geram mudanças temporárias no padrão das relações.

Hinde (1976a) coloca que a associação de indivíduos, dentro de um grupo, não se dá de modo aleatório, visto que as relações ali vivenciadas influenciam e são influenciadas pela participação no processo grupal. Dessa forma, o grupo exhibe propriedades que são mais do que a soma das relações que o constituem. Nele as pessoas convivem regularmente, compartilham modos de agir, de pensar; constroem um sentimento de pertença que o autoconceito toma como referência; estabelecem sistemas de regras que, implícita ou explicitamente, definem padrões de comportamento dos membros; criam hierarquias que orientam a realização de atividades conjuntas e a definição de metas comuns (Moreno, 2004).

Em uma perspectiva crítica, Lane (1984), em um texto clássico, considera as relações sociais a partir de determinantes históricos, indo além da função do grupo apenas como definidor de papéis e formador da identidade social do indivíduo. Estabelece, assim, duas premissas essenciais para o conhecimento do grupo: (a) a perspectiva histórica, tomada como referência para se compreender o significado da existência de um grupo e da ação grupal, situando o grupo em uma sociedade que tem suas características econômicas, institucionais e ideológicas; (b) a compreensão de que o grupo não é uma instância estanque, mas acontece e só poderá ser conhecido enquanto um processo histórico – daí a autora propor a denominação processo grupal, ao invés de grupo.

Reconhece-se aqui a concretude do ser humano – um ser datado, histórico, imerso nas relações de produção que geram a estrutura da sociedade, inclusive os determinantes sócio-culturais que, por sua vez, mediam sua relação com o ambiente, na qual a necessidade de sobrevivência se vincula ao trabalho e à conseqüente transformação da natureza. Portanto, a análise e a compreensão do indivíduo precisam estar referenciadas ao processo grupal no qual está inserido (Lane, 1984). Podemos reconhecer tais premissas em conceitos e características do GB abordados ao longo do Referencial Teórico: as dimensões macrossocial e microssocial do GB; a reprodução interpretativa ou reelaboração criativa nas formas de recepção, transformação e produção de cultura, vinculada à administração simbólica e às formas de socialização; a concepção de criança ativa e autoral; as múltiplas e desiguais infâncias que permeiam a infância enquanto etapa desenvolvimental; a inserção das crianças no mercado, como trabalhadora, agente de marketing ou consumidora, a depender de sua posição social; a escola como lugar de contradição e embate cultural, entre outros.

Destacamos ainda que a discussão de Lane (1984) sobre o estabelecimento, a cristalização e a incorporação de papéis remete-nos ao que consideramos sobre o ofício de criança / ofício de aluno (página 58 e seguintes). O papel cristalizado – o papel de aluno, por exemplo – tende a ser visto como exterior, como algo natural e dado, e não como algo produzido e construído pelo ser humano em relação, sendo internalizado mediante crenças e valores (que mantêm a diferenciação social), através de processos de socialização.

A título de finalização desse item, encontramos em Bock, Furtado e Teixeira (1999) uma síntese didática que esclarece a engrenagem dessa construção social, a partir da diferenciação entre os seguintes conceitos:

Instituição – corpo de regras e valores que, embora menos percebidos, se reproduzem no cotidiano com estatuto de verdade, sendo referências que ditam padrões comportamentais e éticos para as pessoas, em geral.

Organizações – representam o aparato concreto que reproduz o quadro de instituições no dia a dia da sociedade; forma de materialização das regras através da produção social.

Grupos – instância onde a instituição se realiza; sujeito que realiza as regras e promove valores institucionais. Vale a pena destacar as palavras dos autores:

O grupo é o sujeito que reproduz e que, em outras oportunidades, reformula tais regras. É também o sujeito responsável pela produção dentro das organizações e pela singularidade – ora controlado, submetido de forma acrítica a essas regras e valores, *ora sujeito da transformação, da rebeldia, da produção do novo* [grifo nosso] (Bock et al., 1999, p.217).

Torna-se, então, mais visível a teia na qual esta proposta de tese se insere – o GB incorporado à dinâmica da construção social da realidade, atuando de modo polarizado, como afirmam os autores na citação acima, oscilando entre a submissão e a rebeldia. Pois são justamente esses momentos de rebeldia, que trazem em si a potência da criação e da transformação, que constituem o construto GB-P.

Tal *status* do grupo de brincadeira nos leva ao escrutínio na busca pelas brechas, pelas reticências sinuosas, por reentrâncias, por entre proibições – lá, onde a criação viceja.

3.2.5 O indivíduo é social

Finalizando este capítulo, sintetizamos algumas reflexões norteadas pela convicção expressa pela abordagem histórico-cultural comum às demais abordagens consideradas: O indivíduo é social. Há aqui uma totalidade (ser humano-e-meio ambiente), não apenas uma reciprocidade, embora esta totalidade se caracterize, também, por trocas mútuas. Mas vai além. Por que o indivíduo é social? Há, certamente, muitas respostas possíveis. Aqui elencamos aquelas que emergiram nas interfaces entre a PDE (raízes) e os troncos deste estudo. Tais respostas sintetizam os pressupostos que ancoram o construto GB-P.

- O indivíduo é social porque seu próprio desenvolvimento se dá em uníssono com o contexto no qual está inserido, influenciando e simultaneamente sendo influenciado pelas constantes mudanças desse contexto – que, por sua vez, não é isolado nem de outros contextos, nem de outras pessoas (outros “outros”) que se inserem em diferentes cenários. Aqui se alcança a complexidade da concepção da sociabilidade humana enquanto redes sobrepostas e entrelaçadas.
- O indivíduo é social porque é concreto, historicamente situado, portanto forjado e atravessado nas vicissitudes sócio-político-econômico-culturais que caracterizam diferentes épocas e lugares.
- O indivíduo é social quando e porque sua subjetividade, sua identidade, em processos de apropriação, se nutre, se inspira no que se faz, se sente, se vive coletivamente; e tem a possibilidade de devolver para esse coletivo, nele atuando e intervindo, comportamentos, escolhas, ações, convicções, sentimentos... marcados pelo ineditismo, pela autoria que, por sua vez, serão insumos para outros e para si mesmo – o processo é contínuo, incessante.

- O indivíduo é social porque tem um *status* que o diferencia em sua filogênese justamente pela capacidade de compartilhar com seus iguais muito além de atividades, mas também estados psicológicos que, sendo tão íntimos, são, de certo modo, também coletivos, já que a condição humana permite se não sabê-los com certeza, ao menos saber a sua existência, reconhecendo-os e interpretando-os. Esse compartilhamento é, de forma mais explícita, mediado pelo uso da linguagem, reconhecendo-se aqui, em especial, toda a complexidade da fala, conforme expôs Vigotski (2000).

- O indivíduo é social porque sua ontogênese aponta para a plena vivência da habilidade que lhe é específica, que o distingue: capacidade de participar ativamente do principal empreendimento cultural coletivo que é a cognição humana. Este é o potencial, o horizonte do desenvolvimento humano. Relaciona-se com o que Vigotski (2004/2018a) define como criação: a atividade de tipo combinatória ou criativa, inovadora e mesmo revolucionária que, na relação com o meio físico e social, propõe mudanças que alteram o sistema psicológico, construindo a cultura/construindo-se culturalmente, movimentos compreendidos por Corsaro (2011) como reprodução interpretativa e por Vigotski (2004/2018a) como reelaboração criativa. Lembrando que as brincadeiras são campo privilegiado de expressão dessa criação, portanto de engendramento do novo, vê-se aqui a importância do grupo de brincadeira para o desenvolvimento.

- O indivíduo é social porque o reconhecimento do outro como agente intencional semelhante a si mesmo é a adaptação principal da espécie humana; ou seja, compreende-se que desenvolver-se é vivenciar o autodesenvolvimento COM diversos e diferentes outros em contextos variados.

Tendo estabelecido as Raízes, o Tronco e as Ramificações de nossa Árvore-metáfora, conduzimos o(a) leitor(a) ao próximo capítulo. Nele apresentamos nossa Florada – o método deste estudo.

IV. FLORADA – MÉTODO

Florada (ou floração, florescência, florescimento) é o período em que as flores de uma planta ou árvore desabrocham. A flor tem formatos, tipos e cores diversos; é responsável por formar os frutos e as sementes – ou seja, realiza a reprodução das plantas. Pareceu-nos uma metáfora pertinente ao método. Os caminhos percorridos até chegar aos resultados, empreendidos a fim de responder aos objetivos propostos, mostram-se como processo diferenciado, tecido através de instrumentos múltiplos que, combinados (interpenetrados), geram o dado, o fruto.

Na Carta ao(à) leitor(a) justificamos porque, neste texto, as flores se antecipam às folhas.

4.1 - Participantes: 25 crianças, 12 meninos e 13 meninas, entre 05 e 07 anos, que frequentavam o Grupo 5 (G5) da Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental I, nos turnos matutino e vespertino, de uma escola pública situada em Feira de Santana/BA.

4.2 - Contexto da pesquisa⁷:

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal conveniada com uma universidade pública, fundada em 1999. No ano de 2019, atendeu 635 alunos, distribuídos em dois prédios: um localizado no *campus* universitário, onde a pesquisa foi realizada; e o outro localizado em um Centro Social Urbano, em bairro próximo à Universidade. A gestão da escola, em ambos os prédios, é de responsabilidade da Prefeitura Municipal; a Universidade cede o espaço.

A escolha deu-se em função: (1) do conhecimento prévio da pesquisadora do corpo técnico da escola, por ser docente da Universidade e ministrar disciplina de estágio que tem como campo a escola, além de realizar palestras e workshops eventuais, sem fins lucrativos. (2) pela estrutura do pátio escolar, muito diferente das áreas lúdicas da

⁷ As informações desse capítulo, referentes à escola onde a pesquisa se desenvolveu, foram extraídas de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP).

pesquisa realizada no Mestrado; (3) do acolhimento e disponibilidade do corpo técnico, das educadoras das turmas pesquisadas e, posteriormente, das crianças à proposta da pesquisa.

No prédio situado no *campus* universitário, funcionam 14 turmas, do Grupo 4 da Educação Infantil (cuja sala situa-se nas dependências da creche da Universidade, localizada ao lado da escola) até o 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, distribuídas em 07 salas de aula, nos turnos matutino e vespertino. O espaço dispõe de: uma biblioteca, uma secretaria (com uma sala de direção improvisada), uma sala de recursos multifuncional, uma sala de coordenação, uma sala de professores, dois sanitários infantis, um sanitário para funcionários, uma despensa, um almoxarifado, uma cozinha, pátio interno e área verde externa com parquinho infantil – que denominamos, neste estudo, de pátio escolar.

4.2.1 - Caracterização da comunidade atendida

Os dados abaixo, referentes aos dois prédios, foram obtidos a partir de análise de questionários aplicados em 2016 aos alunos, professores, funcionários e famílias, pelas equipes de trabalho do Projeto Político-Pedagógico (PPP). A escola não dispõe, até o momento, de informações mais atualizadas.

- a. Em relação às famílias, 86% dos responsáveis pelas crianças encontram-se entre as seguintes faixas etárias: 20-30 anos ou 40-50 anos de idade.
- b. Renda familiar: 31% possuem renda superior a 3 salários mínimos (SM), 62% recebem entre 1 e 3 SM e 6% ou não possuem renda, ou recebem menos de 1 SM. 14% das famílias são beneficiárias do Programa Bolsa Família.
- c. Religião: 50% das famílias se declaram católicas; 39% protestantes; 3% espíritas; 3% ateus; 1% adventistas; 1% testemunhas de Jeová e 1% candomblé.
- d. Configuração familiar: 64% dos alunos vivem numa família nuclear, constituída pelo pai e pela mãe, com ou sem irmãos. Destes, 18% são filhos únicos e 47% têm irmãos. 9% das famílias são monoparentais, sendo 8% chefiadas apenas pela mãe e 1% pelo pai. 20% se classificaram como “outros” (a escola levanta a possibilidade de que coabitem em

famílias extensas, aquelas em que convivem, além da família nuclear, tios, avós, primos). 1%, o que representa 6,7 alunos, identificam sua família como homoparental.

No que diz respeito ao trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, nota-se uma boa percepção da comunidade em geral: 92% dos estudantes classificam o ensino como bom ou ótimo; 8% dos estudantes têm a percepção de que o ensino é regular e não houve quem considerasse o ensino como ruim. As notas alcançadas pela escola têm superado, desde 2011, as metas propostas pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.

4.2.2 - Histórico

A escola foi pensada pelo Departamento de Educação da Universidade com a proposta de se tornar uma escola de aplicação nos campos de estágio e de pesquisa nos diversos cursos de graduação da Universidade. Desde o início, teve como pilares a bi-docência (duas professoras regentes em sala de aula) e o sóciointeracionismo como proposta pedagógica; porém, desde que foi fundada, a escola nunca se tornou uma escola de aplicação.

Inicialmente, a escola atendia apenas filhos de funcionários e de professores da Universidade; funcionava com 03 salas da Educação Infantil no turno matutino e com 04 salas do Ensino Fundamental Anos Iniciais no turno vespertino. Ao longo dos anos, foram sendo oferecidos outras séries da Educação Básica.

Em 2002 a escola começou a atender, também, a comunidade externa, ofertando vagas para filhos de pessoas da comunidade que não tinham vínculo com a Universidade. Em 2003, a partir do êxito no trabalho com os anos iniciais, a escola começou a ofertar a 5ª série (hoje 6º ano) – foi quando passou a funcionar também no outro prédio, em um espaço que não foi planejado para funcionamento de uma escola.

Até o fim do ano de 2006, e sob o impacto da divulgação da primeira aferição (muito positiva) do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, as matrículas excediam a quantidade de alunos que as turmas comportavam e que a equipe acreditava ser a quantidade adequada para assegurar a qualidade do ensino; e a demanda por vagas continuava aumentando. Diante da superlotação e das consequências desfavoráveis por ela acarretadas, a escola discutiu a situação com a Secretaria de Educação (SEDUC), definindo o atual quantitativo de vagas ofertadas nas turmas da escola, a saber:

Educação Infantil: Grupo 4 (16 vagas); Grupo 5 (18 vagas)

Ensino Fundamental Anos Iniciais: 1º ano (20 vagas); 2º ao 5º ano (25 vagas).

Ensino Fundamental Anos Finais: 6º ao 9º ano (30 vagas).

Em 2007 a Reitoria da Universidade alterou a forma de ingresso de alunos na escola, passando a vigorar o ingresso por sorteio eletrônico, com base em categorias – antes o ingresso funcionava por indicação política ou por ordem de chegada em uma fila que se tornava maior a cada ano. O Edital de Abertura de Inscrições para Sorteio Público para Admissão de Alunos (ano letivo de 2020) elencou as seguintes categorias e respectivos percentuais:

Categoria 1 – 40% das vagas (Comunidade Universitária: filhos de servidores técnico-administrativos e de professores; filhos de estudantes; filhos de trabalhadores terceirizados que prestam serviço à Universidade ou à escola – nessa ordem de prioridade).

Categoria II – 20% das vagas (Funcionários efetivos da Prefeitura Municipal).

Categoria III – 40% das vagas (Comunidade externa).

4.3 - Procedimentos de produção de dados

Considerando o processo de investigação como uma realidade participada e partilhada, propôs-se um delineamento metodológico qualitativo que valorizasse a voz e as ações das crianças a partir de recursos metodológicos múltiplos (Soares et al., 2012). Assim, a construção dos dados ocorreu conforme disposto abaixo, em um processo que envolveu diferentes fases e uso de diversos instrumentos, bem como a participação, direta e autoral, das crianças envolvidas.

4.3.1 - FASE 1: Observações diretas das brincadeiras no recreio

Inserção no campo/observações – setembro a novembro/2018. Período exploratório do campo, em que a pesquisadora teve acesso apenas aos momentos de recreio das crianças entre 05 e 07 anos, no pátio escolar, com uma frequência de, no mínimo, uma vez por semana. A pesquisadora limitou-se a utilizar a técnica de observações diretas, registrando, de forma cursiva, as brincadeiras coletivas das crianças, buscando descrever as dinâmicas interacionais dos grupos de brincadeira (Pellegrini,

2001; Cordazzo, Westphal, Tagliari, Vieira & Oliveira, 2008; Cordazzo, Westphal, Tagliari & Vieira, 2010). Ressalte-se que os registros observacionais são utilizados, com êxito, por diversos pesquisadores (Delvan & Cunha, 2010; Menezes, 2014; Lucena & Pedrosa, 2014; Pedrosa & Santos, 2009; Viana & Pedrosa, 2014; entre outros).

As observações tiveram as seguintes finalidades: (1) inserção no campo, (2) identificar e capturar as dinâmicas interacionais de grupos de brincadeiras; (3) tomar conhecimento, de modo geral, das ações coletivas empreendidas pelas crianças entre 05 e 07 anos, visando aprimorar instrumentos metodológicos que foram utilizados na Fase 2; (4) refletir sobre o referencial teórico que embasa a tese proposta a partir das informações oriundas do campo de estudo.

No mesmo período em que foram realizadas as observações, ocorreram reuniões com o corpo técnico e as educadoras dos grupos de crianças entre 05 e 07 anos, visando definir encaminhamentos e ajustes básicos, necessários à implementação da Fase 2 da produção dos dados no primeiro semestre letivo de 2019, de modo a interferir o mínimo possível nas atividades pedagógicas.

Foram computados 15 registros observacionais. O tempo total de observação direta e registro cursivo foi de 609 min, ou 10h e 15min. O tempo médio de duração do recreio foi de 40,6 min. Ao todo foram registrados 99 episódios de brincadeiras; dado o propósito deste estudo, tomou-se como referência para identificação e atribuição do *status* GB-P, apenas as brincadeiras cooperativas – aquelas em que duas ou mais crianças brincam juntas de um mesmo tema, havendo cooperação ou competição, divisão de tarefas e papéis; por exemplo, jogos de regras ⁸(Moraes e Otta, 2003) – que somaram 65 episódios, portanto maioria expressiva entre os episódios observados. As crianças brincaram de 29 modalidades diferentes de brincadeiras, elencadas por subárea no Inventário de Brincadeiras do Parquinho (Apêndice D).

4.3.2 - FASE 2: Rodas de Conversa com Desenhos

As Rodas de Conversas – reuniram grupos de brincadeira compostos a partir da indicação das professoras das turmas. Justifica-se que esse apoio mostrou-se necessário, pois alguns fatores impossibilitaram a organização das Rodas apenas com base nos dados observacionais colhidos na Fase 1: (a) como as observações foram realizadas no final de

⁸ Brincadeiras e jogos de regras – nos quais há uma ritualização de papéis e representação de cenas pré-determinadas. São, na maioria, jogos competitivos, como futebol e bola de gude (Moraes & Otta, 2003).

2018 e as Rodas ocorreram no final do primeiro semestre de 2019, existiram diversas mudanças, visto se tratar de diferentes períodos letivos. Por exemplo, a turma do 1º ano do Ensino Fundamental I, que integrou as observações, não participou das Rodas por estar em uma faixa etária mais abrangente. Por outro lado, a pesquisadora não teve oportunidade de observar a nova turma do G5. Tais alterações dificultaram a autonomia da pesquisadora na identificação das novas composições dos grupos – ainda que os dois GB fixos identificados na Fase 1 tenham permanecido, com mudanças; mas estas só puderam ser notadas após as Rodas e as Conversas Informais. (b) Como relatado abaixo, houve dificuldades em retirar várias crianças, ao mesmo tempo, da sala de aula, sem que houvesse prejuízo das atividades pedagógicas, o que exigiu negociações com as professoras, até que encontrássemos o momento mais favorável – durante uma atividade de diagnóstico, na qual a professora, em sala, realizava atividades individuais, enquanto o restante da turma se entretinha com outras tarefas. Mas foi preciso que as professoras planejassem com antecedência a escala do diagnóstico, de modo a ser possível a liberação de cada grupo. Com base nesta escala, criou-se também uma agenda das Rodas, seguida criteriosamente, a despeito de algumas ausências de crianças nas datas em que ocorreram. (c) Nem todos os integrantes dos grupos de brincadeira foram autorizados a participar da pesquisa, o que exigiu maior atenção na organização da agenda. (d) O espaço disponibilizado na biblioteca – uma mesa com, no máximo, quatro lugares para as crianças, limitou a recepção de grupos com número maior de participantes.

Em geral, a composição dos grupos foi confirmada tanto pelas crianças, nas próprias Rodas, como nas Conversas Informais, durante as quais os participantes da Rodas naturalmente me apresentavam às suas brincadeiras e parceiros(as).

As Rodas de Conversa ocorreram nos dias 27 e 28 de março de 2019. Antes, também houve reuniões com as educadoras responsáveis pelas crianças entre 05 e 07 anos para definição de encaminhamentos e ajustes.

A abordagem inicial às crianças, após a acomodação na biblioteca e aplicação do Termo de Assentimento (Apêndice C), deu-se a partir de uma solicitação inicial, disparadora – “Conte-me quem são seus parceiros de brincadeiras no parquinho da escola e do que vocês gostam de brincar lá”. A conversa desencadeada a partir desta solicitação não seguiu um roteiro estruturado. Como se tratava de crianças entre 05 e 07 anos, as Rodas foram mediadas pelo uso de fotos do pátio escolar – as mesmas disponibilizadas no corpo da tese, bem como pela produção, durante a conversa em grupo, de desenhos individuais feitos pelos integrantes dos GB a partir do tema: “o lugar que mais gosto no

parquinho (ou pátio)”. As Rodas reuniram seis grupos de brincadeira (GB 1 a GB 6), três somente de meninas, dois somente de meninos e um grupo misto, totalizando 17 crianças entre 06 e 07 anos (1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais), sendo 10 meninas e 7 meninos; e três grupos de brincadeira (GB 7 a GB 9), dois somente de meninos e um somente de meninas, totalizando 08 crianças entre 05 e 06 anos (Grupo 5 da Educação Infantil), sendo 05 meninos e 03 meninas. No total, participaram das Rodas de Conversa nove grupos de brincadeira, totalizando 25 crianças.

Houve algumas dificuldades que interferiram na realização da Fase 2. Estava prevista a realização de reunião com os pais ou responsáveis das crianças na faixa etária entre 05 e 07 anos, potenciais participantes, com o objetivo de apresentar a pesquisa, esclarecer procedimentos e convidar à participação, mediante leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No entanto, por razões de logística da escola, não houve possibilidade dessa reunião ocorrer. A alternativa proposta pelas educadoras e acatada pela pesquisadora foi encaminhar o TCLE para os pais através da pasta dos alunos, o que demandou a redação de uma carta convite aos pais com esclarecimentos sobre a pesquisa (Apêndice A).

Esta alternativa, no entanto, não se mostrou favorável à pesquisa e, a despeito do apoio e do empenho das educadoras, ocasionou atrasos na implementação da Fase 2, visto que: os pais demoraram a responder se autorizavam ou não a participação de seus filhos, o que demandou das educadoras sucessivos pedidos de devolução do Termo, preenchido ou não; a ausência de comunicação direta da pesquisadora com os pais, portanto a possibilidade de esclarecimentos de dúvidas e diálogo sobre a pesquisa, podem ter dificultado a compreensão dos pais dificultando: (1) a liberação de seus filhos para participarem da pesquisa; (2) a gravação de áudio e captação de imagem via videogravação – houve muita variação na autorização dos pais quanto ao registro das informações; como as Rodas de Conversa foram realizadas com integrantes de um mesmo grupo de brincadeira, tal discrepância tornou-se um obstáculo à reunião desses integrantes, o que foi solucionado com a decisão da pesquisadora em não gravar e não filmar nenhuma criança, mesmo aquelas cujos pais tinham dado autorização prévia, optando por aplicar desenho temático durante as conversas e utilizar fotos do pátio escolar como recurso mediador das Rodas. A decisão viabilizou a realização das Rodas com 09 grupos de brincadeira, mas comprometeu o registro de dados, notadamente no tocante à

comunicação verbal das crianças, situação que também ocorreu quando da realização da Fase 3 – as Conversas Informais.

Outra dificuldade encontrada na implementação das Rodas de Conversa foi encontrar, na agenda das atividades letivas das crianças, um tempo possível para retirá-las de sala, não apenas uma, mas um grupo, chegando a quatro participantes. Assim, as datas possíveis, em que, de fato, as Rodas aconteceram, foram negociadas com as educadoras, coincidindo com determinada atividade que facilitava a ausência das crianças em sala de aula, como dito acima.

Outro obstáculo que precisou ser superado foi o espaço disponível para a realização das Rodas, visto que a escola não dispunha de sala extra. A solução encontrada foi o uso da biblioteca, com o apoio da bibliotecária, tendo sido reservada uma mesa maior, situada mais ao canto, na qual existiam disponível cinco lugares, sendo um deles reservado à pesquisadora. No entanto, durante as Rodas, houve circulação de outras crianças da mesma turma ou de outras turmas, que não chegaram a interferir diretamente nas conversas (a pesquisadora não permitiu; no entanto, ofereceu materiais para entretenimento em paralelo). Devido à agenda escolar, não foi possível, como previsto, realizar reunião prévia com as crianças que foram autorizadas a participar da pesquisa, com o objetivo de apresentar e explicar a dinâmica desta, convidando-a a participar mediante anuência oral (que foi gravada) expressa através do Termo de Assentimento. A aplicação do Termo e respectivas gravações foram feitas antes do início das Rodas mediante leitura do Termo de Anuência e gravação individual da aceitação de cada criança participante.

O atraso na realização das Rodas de Conversa e a agenda escolar inviabilizaram novas edições, o que, certamente, teria enriquecido a pesquisa, ampliando a participação direta das crianças nela envolvidas.

4.3.3 - FASE 3: Conversas Informais (CI)

Foram realizadas três conversas informais com grupos de brincadeira: A CI 1 ocorreu em 27/05/2019 e registrou o episódio Brincadeira de Cartas, que reuniu os GB 1 e 2, tendo ainda participação de mais uma menina. O diálogo da pesquisadora teve como interlocutora a criança proponente da brincadeira, logo após a finalização da brincadeira, ainda durante o recreio.

A CI 2 aconteceu em 28/05/2019 e teve como interlocutor um dos componentes do GB Futebol. Na ocasião, o futebol não estava ocorrendo devido à interdição da educadora.

A CI 3 foi realizada na data de 29/05/2019 e registrou o Episódio Armadilha. A interlocução da pesquisadora deu-se com uma das integrantes do grupo, antes da mesma protagonizar, junto com outra parceira, um conflito interno devido a divergências em relação à brincadeira em curso.

As conversas informais e as Rodas de Conversa têm inspiração nos grupos de discussão, propostos por Soares et al. (2012), que abordam um número limitado de tópicos de conversa, por encontro, em que o investigador assume o papel de facilitador, estimulando o desenvolvimento livre da conversa entre os participantes. Propõe-se, assim, que as crianças encontrem nas conversas com a pesquisadora, em suas diferentes configurações, espaços em que se fala sobre temas diversos relacionados aos grupos de brincadeira no pátio/parquinho. A ideia aqui colocada é que as conversas se constituem em um espaço de escuta das vozes das crianças, visando adentrar a dinâmica interacional dos GB para poder compreender, a partir do ponto de vista das crianças, aspectos como: criação e negociação de regras; elaboração e troca de códigos comunicativos verbais e não verbais; exibição de mecanismos de regulação social; recursos utilizados no enfrentamento da cultura escolar, entre outros.

4.4 - Procedimentos de análise de dados

Os dados foram examinados em duas modalidades, sendo uma descritiva e outra analítica. A análise descritiva, no entanto, foi utilizada apenas para organizar as informações contidas nos registros observacionais e anotações no Diário de Campo, buscando sistematizar as dinâmicas interacionais dos grupos de brincadeira, não sendo apresentada na tese por conter dados mais gerais que auxiliaram na aproximação inicial da pesquisadora ao objeto da investigação: a constituição do grupo de brincadeira como lugar político, ou seja, o embasamento do construto GB-P. Essa sistematização permitiu ter uma visão geral dos fenômenos ocorridos e indicou caminhos para a análise qualitativa dos episódios a partir da qual os dados foram considerados.

Para proceder-se à modalidade analítica trabalhou-se o conteúdo de todos os registros cursivos das observações diretas, das rodas de conversa com desenho e das conversas informais, submetendo-os à análise qualitativa de episódios proposta por Pedrosa e Carvalho (2005), mais precisamente a *Análise de Episódios para Ilustrar um Argumento*, apresentada a seguir.

Pedrosa e Carvalho (2005) colocam que existem diversas formas de trabalhar, em nível qualitativo, com episódios de brincadeiras; a escolha da forma mais adequada dependerá das perguntas focalizadas e dos objetivos da análise. No caso deste estudo, buscou-se ilustrar, com os dados empíricos produzidos, os argumentos que sustentam a tese proposta. Pedrosa e Carvalho (2005) esclarecem que, neste tipo de análise, a descrição é mais global; os episódios são selecionados *ad hoc* para ilustrar um argumento e/ou uma interpretação teórica, funcionando como exemplos de afirmações e reflexões referenciadas em considerações mais amplas e objetivando “confrontar e examinar esses conceitos e oferecer evidências que permitam ao leitor avaliar sua pertinência e consistência” (Pedrosa & Carvalho, 2005, p.437).

Neste estudo, o episódio foi definido e delimitado pelo seu conteúdo referenciado nas temáticas previamente estabelecidas e naquelas que emergiram a partir da análise dos resultados. Para cada uma delas foram elencados os “argumentos” e/ou interpretações teóricas condutores da descrição dos episódios. Em algumas situações, foi necessário proceder ao recorte interno dos episódios de brincadeiras, capturando, assim, seus momentos, (indicados em números romanos entre parênteses) o que permitiu maior foco e riqueza de detalhes no argumento ilustrado. O(a) leitor(a) notará que há episódios cujos momentos descritos não têm numeração sequencial, pois o recorte apresentado não seguiu essa ordem, mas focou no argumento discutido, o qual os momentos selecionados ilustram.

Buscou-se uma convergência entre os dados obtidos nas três fases da pesquisa. Porém, considerando os objetivos deste estudo, bem como o método proposto, selecionamos apenas os episódios de brincadeira que ilustram o GB como lugar político.

Entendemos que o GB constitui-se como lugar político (GB-P) quando exhibe modos de agir interacional, coletivo, que demonstram habilidade, engenhosidade e diplomacia na construção e vivência de planos de ação que resultam em estratégias criativas, tornando-se um lugar de defesa, resistência e expressão da cultura de pares. Aplica-se o *status* GB-P quando o grupo alcança esse patamar de complexidade. Assim,

o qualitativo POLÍTICO existe em qualquer GB como expressão potencial, podendo ou não se tornar expressão manifesta a depender das condições interacionais vivenciadas.

Fazemos esse esclarecimento porque não iremos considerar episódios de brincadeiras que demonstram as rotinas e dinâmicas interacionais usuais dos grupos de brincadeira, largamente abordadas na literatura; nem iremos analisar o conjunto de dados descritivos relacionados às brincadeiras – tipos, modalidades de interação, questões de gênero, entre outras – ainda que, em um primeiro momento do tratamento dos dados tenhamos feito tal sistematização. Como frutos oferecidos pela florada, os dados foram selecionados e colhidos seguindo as categorias dispostas no Quadro Conceitual I que define e caracteriza o construto GB-P, apresentado no Capítulo V, nas páginas 91 e 92, com a finalidade, como já exposto, de ilustrar a constituição do construto, ou seja, seus fundamentos e dimensões.

No entanto, ao finalizar este capítulo, compartilhamos com o(a) leitor(a) um breve panorama dos GB no pátio escolar, que se revelou em consonância com a literatura da área. Assim o fazemos como um complemento aos desenhos e fotos do pátio, dispostos ao longo da tese, para que o(a) leitor(a) se familiarize com os cenários criados pelas brincadeiras e assim possa se sentir mais próximo das crianças e de suas interações/relações.

4.5 - Considerações éticas

Esta pesquisa, alinhada aos padrões éticos consensualmente aceitos e legalmente preconizados, com base nos quatro referenciais básicos da bioética, a saber, não-maleficência, beneficência, justiça e equidade, conforme Resolução CNS 466/2012, foi realizada sem distinção de gênero ou raça, e sob vigilância constante de modo a não expor nenhum dos participantes a eventuais riscos, assegurando-se o disposto na Resolução nº 510/2016, que preconiza a preservação da dignidade dos participantes; que estes poderão deixar a pesquisa a qualquer momento; o pleno conhecimento do que será abordado e avaliado e para quais fins a pesquisa será feita. Dessa forma, o projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil para encaminhamento e apreciação de Comitê de Ética em Pesquisa, tendo sido aprovado inicialmente pelo CEP/IPS-UFBA (Parecer nº 3.025.711), CAAE: 01615018.0.0000.5686; e posteriormente pelo CEP/UEFS (Parecer nº

3.129.832), CAAE: 01615018.0.3001.0053, visto que a instituição coparticipante, onde a pesquisa foi realizada, está vinculada à UEFS.

Os pais ou responsáveis pelas crianças entre 05 e 07 anos foram informados sobre a pesquisa através de carta convite (Apêndice A) elaborada e assinada pela pesquisadora, e enviada pelas educadoras juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B). Às crianças cujos pais deram o consentimento para participarem da pesquisa foi apresentado o Termo de Assentimento (Apêndice C). Caso quisesse participar, a criança deveria expressar verbalmente sua concordância, sendo a mesma gravada.

Foi acordado com a escola possibilidades de contrapartida – além da devolução da pesquisa, após sua conclusão – na área de formação de educadores, o que poderá incluir palestras, seminários, cursos, ministrados pela pesquisadora, sobre temas da Psicologia que atendam à demanda da escola.

Visando preservar o anonimato das crianças participantes, todos os nomes veiculados nesta pesquisa são fictícios.

4.6 - Pátio: Breve panorama



Fig. 01 Parceiros de brincadeiras no pátio. Roda de Conversa/Desenho Flor 06-07 anos GB 5

No pátio, as crianças se organizam em GB fixos ou situacionais, compartilhando rotinas de brincadeiras que envolvem experimentar as muitas e diferentes possibilidades do amplo espaço, explorando as diversas subáreas e equipamentos. GB fixos são aqueles que são observados regularmente, reunindo os mesmos participantes, com pouca ou nenhuma variação, que juntos empreendem a mesma brincadeira cotidianamente, como é o caso do GB Futebol, abordado posteriormente, ou que experimentam, também juntos, uma variedade de equipamentos e subáreas, criando diversas brincadeiras, como demonstra, adiante, a análise do GB Alice. GB situacionais são aqueles que emergem durante brincadeiras ocasionais e específicas, podendo agregar crianças que nem sempre brincam juntas – exemplo desse tipo de formação é o episódio Trenzinho, ocorrido na Casinha, também considerado adiante.

Brincando junto, as crianças inventam e mudam regras, negociando interesses, personagens, temas, enredos e objetos: negociam a vez no balanço, exigindo, em muitas situações, intervenção das educadoras; as regras e os papéis no jogo de futebol; a inserção de novos parceiros nas brincadeiras, vivenciando as “formalidades” ou roteiro prévio, tacitamente estabelecido, dos rituais de acesso, especialmente no balanço.

As formações dos GB, em termos de número de participantes, variaram entre GB de meninos e GB de meninas. Em geral, observou-se a tendência, entre os primeiros, de constituição de grupos em um espectro mais amplo, envolvendo duplas, trios e agrupamentos mais numerosos com 4, 5 ou 6 participantes, além de episódios que exibiram GB com número flutuante de integrantes – como exemplifica o GB Futebol, que reuniu entre 7 a 9 participantes, regularmente. Entre as garotas notou-se tendência à formação de grupos menores, privilegiando-se duplas, trios e quartetos, e menor frequência de formações mais extensas, embora tenham ocorrido. Os GB mistos, menos frequentes, seguem a mesma tendência verificada nos GB exclusivos de meninos.

Estar filiado a um GB, fixo ou situacional, assegura alguns privilégios, tais como aviso, prioridade e cessão da vez no balanço, um dos equipamentos mais disputados no parquinho. A condição de pertencimento garante ainda comportamentos afiliativos, como defesa em situações de conflitos externos. Os parceiros do mesmo GB demonstram cumplicidade e buscam, deliberadamente, estar e brincar juntos no pátio. Quando não conseguem empreender uma brincadeira estável, tendem a experimentar várias subáreas e equipamentos, vivenciando brincadeiras efêmeras e mesmo instantâneas.



Fig. 02 Parceiros do GB Futebol. Roda de Conversa/Desenho Virgílio 05/06 anos GB 7

Cumpre-se, assim, a primeira parte deste estudo, que nos trouxe e nos desafia a uma nova empreitada: desvelar o processo de constituição do grupo de brincadeira como lugar político – o construto GB-P, nossa proposta de tese. Vimos onde ele se ancora, se nutre e se ramifica – raízes, tronco e galhos. E conhecemos os primeiros frutos, os resultados mais gerais.

Convidamos agora o(a) leitor(a) a percorrer uma nova travessia, a partir do ponto em que chegamos. Adentrar o capítulo 5 é como lançar-se nesta Árvore que aqui criamos, subindo por seus galhos, tocando suas folhas em busca do fruto. A Colheita nos aguarda: compreender o que é o GB-P; caracterizá-lo em suas dimensões tópica e funcional, ao tempo em que ilustramos os argumentos que o embasam.

V. DA FLORADA À COLHEITA: FOLHAS E FRUTOS

*Luz do sol
Que a folha traga e traduz
Em verde novo
Em folha, em graça
Em vida, em força, em luz...*

Luz do Sol – Caetano Veloso (1982)

É na folha que ocorre a fotossíntese, o processo através do qual a planta produz o seu próprio alimento. A folha é, então, responsável pela alimentação, respiração e transpiração das plantas. O Capítulo V é amplo; em nossa Árvore-metáfora, é como uma copa viçosa, na qual contemplamos folhas e frutos. Aqui a tese cria outro movimento, operando sua própria fotossíntese, no sentido de que se autodesenvolve com a energia de seu próprio alimento – ou seja, é aqui que a autora discorre sobre o construto GB-P, *status* proposto ao grupo de brincadeira com base em categorias previamente definidas, *status* que o qualifica como lugar político.

Neste capítulo buscamos apresentar, fundamentar, caracterizar, discutir e ilustrar o construto proposto; conforme o método que utilizamos, o fazemos com a aderência e proximidade, e mesmo intimidade, entre o argumento teórico e o dado empírico que o exemplifica.

5.1 - Folhas: Os Fundamentos do GB como lugar político (Construto GB-P)

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar*

Caminhos do Coração – Gonzaguinha (1982)

Refletindo sobre o grupo de brincadeira (GB), pode-se considerar que nele a infância encontra guarida, nele a criança vive, está. Criança que não é única, mas múltipla, tanto em sua construção histórica, concreta, contextualizada, como forjada na pluralidade das interações/relações de pares – crianças, portanto. Grupo, microssociedade, coletivo. É desse lugar – que é um território ressignificado, na perspectiva de Carvalho e Pedrosa (2004) e também é um *lugar de criança* (Rasmussen, 2004; Menezes, 2014) – que a criança (não o aluno em seu ofício) no coletivo, enfrenta a cultura escolar e confronta os adultos/profissionais que a representam, tomando de assalto, ainda que por breves (e recidivos) momentos, a escola, aquela que produz o aluno engessado, invadindo-a com a irreverência e rebeldia da criança negada e enclausurada no ofício prescrito e exigido, revelando fissuras (brechas), expondo contradições.

A participação no grupo de brincadeira é, ela mesma, uma forma de participação política, constantemente conquistada, afirmada e sustentada pelas crianças em interação; aqui dois momentos se unem: a criança como vir a ser (no desenvolvimento de competências a partir das brincadeiras) e a criança como ser (aquela que brinca com seus pares e com eles empreende negociações, disputas, barganhas, estratégias, construindo assim o seu universo social e simbólico, bagagem necessária ao enfrentamento dos adultos/profissionais e da cultura que eles representam – as regras e valores que encorpam o aluno em seu ofício).

O GB, então, adquire *status* de lugar político porque nele, fortalecida pelas interações/relações de pares, a criança tem a possibilidade de escapar, ainda que por instantes, ao controle do adulto, e mesmo ao seu olhar vigilante, ou à sua ação normativa, punitiva. Tal condição não é dada, estabelecida, mas permanentemente construída e desconstruída no ritmo das brincadeiras, das rotinas continuamente transformadas. O GB é, nesse sentido, um “esconderijo” em permanente movimento. Quem pega a criança nele guardada, protegida, que desse lugar, nas brechas possíveis, burla e se impõe, desobedece? E de repente, ela emerge, invade, ocupa espaços interditados, faz o proibido acontecer, reivindica para si a mesma escola que lhe adestra e nela cria fissuras, tornando-a contraditória. A cultura escolar exige, o adulto reage, a(s) norma(s) pedagógica(s) se impõe(m). Cadê o aluno que estava aqui? E a criança se retrai, retorna ao lugar seguro, sem fronteiras fixas. Mas fica à espreita... O aluno retorna ao seu lugar, o recreio acabou. Acabou?

5.1.1 - O grupo de brincadeira e o processo de desenvolvimento humano

O referencial teórico acima exposto permite pensar que o grupo de brincadeira (GB), enquanto *locus* privilegiado das interações criança-criança na faixa etária entre 05 e 07 anos, constitui-se em uma das matrizes de formação de vínculos, além da família. Sabe-se que o estabelecimento e sustentação dos vínculos, assegurando a vivência de proximidade e de relações sociais, é uma condição necessária à sobrevivência do ser humano, que depende da inserção cultural para enfrentar os múltiplos desafios impostos por um ambiente mutante que lhe exige inteligência e criatividade. Assim, sendo tal matriz, o GB alcança um patamar mais elevado no processo do desenvolvimento humano, considerando-se que:

- ✓ As dinâmicas interacionais nele engendradas promovem a (necessária) diversificação e sofisticação de comportamentos sociais;
- ✓ Projetando as crianças para novos e mais abrangentes espaços interativos, além do seio familiar, o GB contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e apropriação cultural na perspectiva vigotskiana, que sublinha a importância da imaginação e da atividade criadora; é oportuno lembrar aqui também que a cognição humana é um empreendimento coletivo e criativo, conforme a teoria da aprendizagem cultural proposta por Tomasello e colegas;
- ✓ As interações entre pares oportunizam aprendizagens variadas, com base no compartilhamento de ideias e sentimentos, nas negociações diversas, na apreensão e reelaboração criativa, exemplificando as ideias de Vigotski quando afirma que a vivência se dá, inicialmente, no campo interpsicológico, entre pessoas, e somente depois é criativamente apropriada, constituindo o campo intrapsicológico;

- ✓ A cultura de pares, uma das expressões das culturas da infância, essenciais no domínio e recriação da cultura, encontra no GB terreno fértil para ser vivenciada e se desenvolver;
- ✓ As muitas possibilidades de configuração dos GB, considerando critérios como faixa etária, gênero, etnia, nível socioeconômico, escolaridade, entre outros, exemplifica a multiplicidade e diversidade de crianças e infâncias, o que Prout (2005, p.75) denominou de “caráter híbrido da infância, constituído por redes heterogêneas da realidade social”;
- ✓ Na escola, o GB pode funcionar como uma “trincheira”, um espaço protegido pelo coletivo, no qual a criança, com toda sua exuberância, tem a oportunidade de ser, de se mostrar, de criar, rompendo, ainda que por breves momentos, com o enquadre determinado pelo “ofício de aluno” imposto pela cultura escolar. É um exercício (e uma resistência) que interessa ao desenvolvimento da criança criativa, curiosa, questionadora, autônoma;
- ✓ Ao promover a socialização horizontal e, a partir do compromisso e apoio coletivo, engendrar formas diversas de oposição, resistência e enfrentamento da cultura escolar, o GB torna-se espaço de promoção, expressão e defesa da cultura de pares, possibilitando ao coletivo de crianças a criação de recursos necessários para lidar com os processos de administração simbólica que visam colonizar seus mundos e imaginário;
- ✓ A participação no GB, em si mesma uma participação política, une dois momentos que caracterizam o desenvolvimento infantil: a criança como ser e a criança como vir a ser, o que remete à compreensão da infância enquanto período do desenvolvimento humano e enquanto categoria social permanente.

Estes são os fundamentos assumidos por esta tese. Pode-se, então, considerar que, referenciado nos pilares teóricos que aqui dialogam, o GB afirma-se como *locus* privilegiado do desenvolvimento da criança por se constituir em um lugar que, privilegiando as interações entre pares, assume um papel decisivo na construção de

habilidades distintivas de cognição sociocultural, especialmente após o primeiro ano, que irá impactar diretamente na construção e renovação da cultura através de processos de reelaboração criativa ou reprodução interpretativa.

5.1.2 - GB como lugar político (GB-P)

Compreende-se que o papel político do GB, de forma mais ampla, assegura às crianças um protagonismo fundamental no (e do) desenvolvimento, o que lhe confere um *status* diferenciado. O GB, como *locus* privilegiado das interações entre pares através das brincadeiras espontâneas, pode ser considerado um lugar político por se constituir um local (território ressignificado), flexível e poroso, que engendra práticas microssociais e produz cultura. Simultaneamente, o GB é também um lugar político porque sua dinâmica interacional específica pode viabilizar a construção de estratégias e instrumentos (como a criação de *lugares de criança/LD*) que garantem ao coletivo das crianças importantes recursos para o enfrentamento das normas instituídas na escola, expressas na cultura escolar e operacionalizadas nos ditames do “ofício de aluno”.

A tese aqui proposta surge a partir desta inscrição do GB como matriz de formação de vínculos, portanto lugar de sustentação e de promoção do processo de desenvolvimento, buscando caracterizá-lo em suas dimensões tópica e funcional. Assim, propõe o entendimento do GB a partir da sobreposição de dois conceitos, que aqui se revelam interdependentes e exibem funções específicas que também se complementam.

As interações vivenciadas nos grupos de brincadeira e as brincadeiras espontâneas empreendidas no e pelo GB asseguram às crianças certo nível de gestão do pátio alinhada aos seus interesses, continuamente exercitado, mesmo com todas as condições adversas com as quais se deparam no contexto escolar. Não é algo que ocorra de forma explícita ou pelo confronto aberto e direto com o adulto/profissional que detém o poder, o comando. Não é algo individual, mas uma expressão coletiva, uma construção coletiva, engendada na e pela cultura de pares que dialoga, interroga, confronta, burla, recria a cultura escolar, representante da cultura estabelecida.

É na vivência dessa construção coletiva que o *status* GB-P emerge; ou seja, em meio às rotinas interacionais lúdicas vivenciadas pelas crianças no pátio escolar. Isso nos faz refletir sobre a centralidade das dinâmicas interacionais com o ambiente físico, entre pares e entre crianças e adultos/profissionais que acontecem na escola, pois são essas

dinâmicas que criam o *status* GB-P. E esta criação, no sentido proposto por Vigotski (2004/2018a), é imprevisível, pois depende não apenas de diversos determinantes, como das múltiplas possibilidades de arranjo entre eles.

Assim, não é possível prever a emergência do *status* GB-P, embora seja possível reconhecê-lo através das próprias dinâmicas interacionais que o engendraram. Compreendemos, então, que o *status* GB-P existe como potencial em todos os grupos de brincadeira, podendo, ou não, se tornar manifesto, a depender de múltiplas condições interacionais.

Considerando a importância das interações neste estudo, as elegemos como nosso primeiro exercício da análise por ilustrações de argumentos (Carvalho & Pedrosa, 2005) a que a tese se propõe – e o fazemos visando reconhecer o *status* GB-P nos recortes dos episódios descritos, a partir das características das interações propostas por Hinde e colaboradores (1976a e 1976b; 1987; 1992; Hinde & Stevenson-Hinde, 1987; Stenvenson-Hinde & Hinde, 1986), apresentadas no Capítulo III, página 61, que aqui são retomadas. O(a) leitor(a) encontrará a transcrição dos enunciados de tais características entre colchetes, no início de cada bloco de análise.

Dessa forma, contemplamos as folhas nascidas das ramificações do tronco em pleno processo de fotossíntese. Contemplamos, ainda, os primeiros frutos que prenunciam farta colheita. E experimentamos alguns.

5.1.3 - Dinâmicas interacionais que criam o *status* GB-P

[I. O comportamento exibido em uma interação depende de ambos os participantes.]

O episódio descrito a seguir ilustra as considerações de Hinde e também exemplifica a estratégia argumentativa, utilizada na interação/relação entre pares, abordada na página 162.

Registro Conversa Informal n°3: Episódio Armadilha / GB Alice

(I) Alice e Bartira estão cavando um buraco na areia com gravetos. Pergunto: “O que vocês estão fazendo?” Bartira responde: “É uma armadilha”.

(II) *Ildes permaneceu ao meu lado, observando a brincadeira e chupando geladinho. Quando termina o geladinho, resolve participar e começa a construir, junto da armadilha, o que chama de túnel. Mas Bartira demonstra que não gosta nem concorda com o túnel e então começa uma tensão crescente no GB, envolvendo as duas meninas.*

(III) *Ildes continua a cavar o túnel enquanto Bartira protesta veementemente, dizendo para ela parar e ir pegar gravetos. A tensão se eleva enquanto Ildes tenta negociar a inclusão do túnel na brincadeira, mas Bartira não cede; ao contrário, intensifica os protestos até chegar a verbalizar: “Vai fazer uma armadilha em outro lugar!” Repete a frase uma segunda vez, até que Ildes sai e começa a construir outro túnel em local próximo. Então, finalizando o episódio, Bartira verbaliza para Ildes, que não lhe responde: “Vou contar pra pró. Depois”.*



Fig. 03 Armadilha finalizada, construída pelo GB Alice (CI 3).

Pode-se considerar que, quando Bartira radicaliza e explicitamente determina que Ildes faça uma nova armadilha em outro lugar lança mão de uma estratégia limite: a exclusão da brincadeira em curso. E Ildes compreende, pois só então desiste de argumentar e sai. Finalmente, e somente aí (nesse agora derradeiro), Bartira faz uma ameaça: contará tudo à pró. Mas depois. No entanto, a pró, durante todo o tempo do conflito, estava próxima, disponível, embora, aparentemente, o conflito não tenha lhe chamado à atenção. Tem-se a impressão de que, dentro de um GB, um conflito tende a

ser resolvido, pelo menos inicialmente, entre as partes que discordam. Ninguém interfere, nem dentro (outros brincantes, a líder Alice, inclusive), nem o adulto (que não comparece, nem é convocado) que exerce, costumeiramente, o papel de regulador em tais situações – como ocorre com frequência no GB Futebol.

Este episódio é um momento de GB-P, já que o grupo demonstra autogestão de relações interpessoais, em especial na situação de conflito interno. Reflete-se que as relações de compartilhamento de proximidade, afinidade e cumplicidade que caracterizam o vínculo/amizade entre pares (Carvalho et al., 2006; Carvalho & Rubiano, 2004), especialmente entre parceiros de um mesmo GB que já convivem há meses, dão suporte ao conflito entre as participantes. Se, por um lado, é comum, entre as crianças, que amigos se desentendam (Corsaro, 2011), por outro, como colocam Fonzi et al. (1997), as negociações entre eles se diferenciam pelo maior nível de sensibilidade e disponibilidade para criar meios de resolução de conflitos. Há, neste episódio, a ameaça de intervenção/regulação da professora/adulto – ela saberá, *a posteriori*. Mas o depois que condiciona a ameaça final soa como um certo nunca, pois, ainda que a professora venha a tomar conhecimento do ocorrido, o que poderá fazer? A situação já aconteceu e já foi resolvida pelo GB.

[II. Não apenas há interações e relações afetadas pela natureza dos participantes, mas também as características dos indivíduos e das relações são afetadas pelas interações e relações que eles experimentam.]

O episódio de um jogo com bola de meia ilustra um aprendizado obtido de vivências anteriores, que embasa a criação de uma brincadeira alternativa ao jogo empreendido regularmente pelo GB Futebol. Demonstra, ainda, no momento (II), o encontro entre os dois GB, quando há um “atravessamento” entre os dois territórios que conformam as duas brincadeiras – este é um aspecto relevante para a tese proposta; será retomado na página 131. Segue o registro observacional:

Registro observacional n°06: Futebol com bola de meia – 06/07 anos/GB fixo.

(I) Dois meninos, Bruno e Vicente, que não se envolvem com o futebol clássico, brincam com uma bola feita com suas próprias meias [a professora já havia discordado disso

antes, mas não proibiu]. No jogo mais amplo, há um menino que claramente domina, comanda, mas de modo muito agressivo – ele toma a bola, empurra, grita. Vai mesmo para cima, divide a bola mesmo com um colega maior.

(II) Os dois meninos continuam a jogar com a bola de meia e riem muito com a brincadeira. Percorrem o pátio e atravessam o jogo de futebol mais amplo que está em pleno andamento. Quando isso ocorre, há meninos do grupo maior que brevemente se envolvem com a dupla, também riem e chutam a bola de meia.

(III) Um dos meninos verbaliza para o parceiro: “Joga a bola, joga a bola!”. O outro responde: “Vou jogar para onde conseguir!”. Assim, o jogo se transforma em brincadeira de jogar a bola de meia para o outro pegar; envolve inicialmente três meninos, mas logo depois permanecem os mesmos dois meninos que iniciaram a brincadeira.

Na Roda de Conversa, os dois meninos afirmaram que não jogam o futebol clássico porque “os meninos ficam se batendo”. E demonstraram, em seus desenhos, preferências por outras áreas e equipamentos do pátio/parquinho.



Fig. 04 A Casinha e o Balanço, locais preferidos de Bruno no parquinho/pátio.

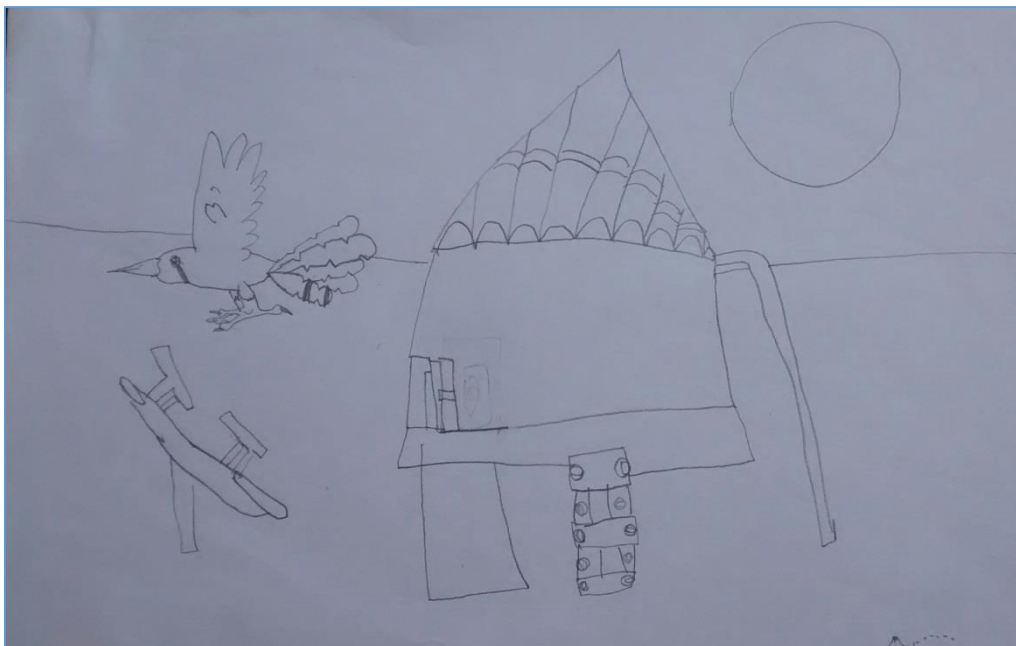


Fig. 05 A Casinha, local preferido de Vicente no parquinho/pátio.

As interações conflituosas e agressivas do GB Futebol, que caracterizam o jogo de futebol clássico, influenciaram os dois meninos a empreenderem uma brincadeira parecida, mas diferente, não só pelo uso da bola de meia, como também pelas características que apresentou no seu desenrolar: mais espontânea e, aparentemente, mais divertida. Notou-se um contraste evidente: enquanto os jogadores do GB Futebol se envolviam em sucessivos conflitos que demandavam intervenções contínuas da professora, os dois meninos riam muito juntos. Ressalte-se que o ápice das intervenções no GB Futebol e o jogo da bola de meia ocorreram no mesmo recreio.

O *status* GB-P se atribui à dupla por representar uma ação engenhosa que cria uma possibilidade de entretenimento genuíno, a começar pela invenção da “bola” – sem as meias, ambos jogaram descalços; e também por um efeito de contaminação, pois, no momento do “atravessamento”, quando os dois GB se encontram e o jogo de bola de meia ocorre, momentaneamente, dentro, ou seja, no território do jogo clássico, prevalece não o conflito, mas o toque de bola espontâneo e risonho. São os jogadores do GB Futebol que chutam a bola de meia e riem nesse momento, junto com a dupla. Também se aplica à dupla o critério da criação de *lugar de criança*, transformando o pátio em um grande campo no qual o território móvel do jogo com a bola de meia circulou livremente. Trata-se, ainda, de uma estratégia que viabiliza o objetivo de jogar bola sem estar vulnerável aos conflitos e agressões do jogo clássico.

[III. a natureza e o curso de cada interação são influenciados pela história das interações passadas entre os indivíduos em questão e, talvez, também por suas expectativas de interações futuras.]

Vê-se aqui a potencialidade do *status* GB-P quando o grupo, exibindo “jogo de cintura”, inventividade e boa dose de audácia consegue empreender brincadeiras em meio a tantos obstáculos, superando-os, ressignificando-os. E acumulando aprendizados, projetando-os em empreendimentos lúdicos futuros, compartilhando-os.

O exemplo que segue, ilustrando tal complexidade, mostra também o tripé de interações no contexto escolar tal como é: em movimento, em atravessamentos recíprocos nas brincadeiras espontâneas. Trazemos aqui um exemplo colhido na pesquisa do Mestrado; queremos oferecer ao(à) leitor(a) a oportunidade de conhecer dois jogos de futebol, protagonizados por meninos em GB fixos, de mesma faixa etária, mas em áreas lúdicas do contexto escolar muito diversas: o parquinho da pesquisa do Mestrado situava-se em uma varanda gradeada de uma casa adaptada para o funcionamento da escola. Mesmo sendo o cômodo mais amplo, media 64,12m²; acolhia 25 crianças no recreio que, ruidosamente, empreendiam todos os tipos de brincadeira; era forrado com carpete verde e dispunha, além de diversos brinquedos e acolchoados, de vários equipamentos, como balanços, escorregador, gangorras.

Já o futebol da pesquisa do Doutorado ocorre em um amplo pátio. São dois contextos muito contrastantes que influenciam a maneira como a brincadeira é vivenciada. Mas há pontos convergentes...

O episódio de futebol observado no Mestrado, aqui descrito em alguns momentos, teve início na área central, demarcada pela professora, mas alcançou todo o parquinho (onde brincavam as demais crianças), chegando à recepção (Fig. 06). Teve duração de 30min, tempo total do recreio.

Registro A: Jogo de futebol no parquinho (Mestrado)

(V) [...] Um colega vai chutar a bola para o gol, mas antes Túlio chuta e derruba a trave. O colega grita: “Está esculhambando!”. Todos sorriem e o jogo continua.

(VI) Túlio passa pelos acolchoados para pegar a bola; outro jogador tira a trave, Túlio vê e grita: “Pô, véio!”. E recoloca a trave no lugar. Mas outro colega a derruba de novo, jogando-se nela. Túlio ri.

(VII) Túlio fica no gol. Depois corre atrás da bola. Ernesto se aproxima, pega a trave, Túlio reclama com ele.

(VIII) [...] Ernesto derruba a trave, outro jogador grita: “Ô, Ernesto!”.

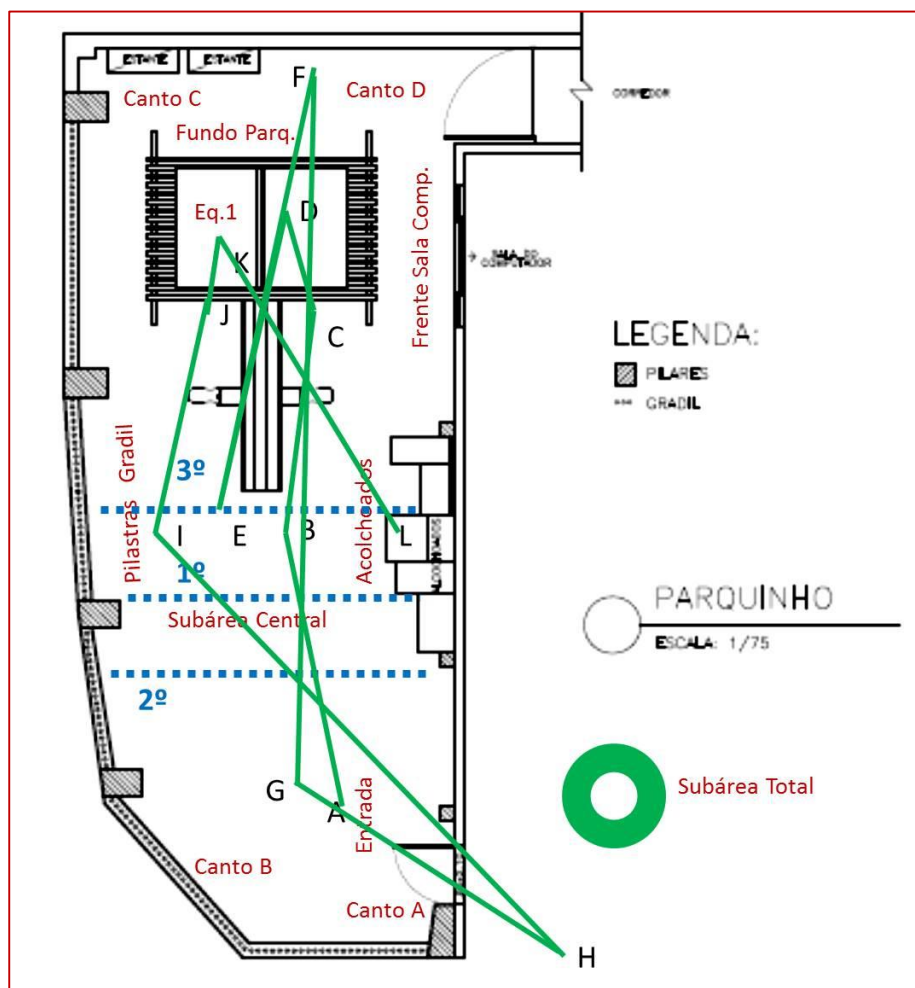


Fig. 06 Diagrama do jogo de futebol no parquinho (Mestrado).

Percebe-se que as fronteiras imaginárias, flexíveis e transitórias que circunscreveram o futebol precisaram ser continuamente defendidas pelos ocupantes/jogadores – de modo a assegurar a continuidade do jogo – de investidas tanto de outras crianças que tentavam interferir e/ou interromper a brincadeira, quanto de comportamentos provocativos dos próprios jogadores. Os momentos do episódio, qualificado como GB-P, evidenciam o parquinho, com todas as suas limitações, tornado um *lugar de criança* ao sediar um intenso, animado e improvável futebol; além disso, diz do empenho e competência do GB em sustentar o jogo até o final do recreio, a despeito de diversas interferências.

Voltando à pesquisa do Doutorado, trazemos aqui, como ilustração, recortes de um jogo de futebol em que houve múltiplas intervenções da educadora. Conforme foi observado, esta é uma característica do grupo que, ao longo do tempo, desenvolveu e vem acumulando: habilidades de negociações com a professora, enfrentando reprimendas e negociando regras e acordos; habilidades de sustentação da brincadeira apesar dos constantes conflitos; de capacidade grupal de gestão dos relacionamentos interpessoais – gestão que, a nosso ver, incorpora a demanda pela intervenção da educadora (exploramos esse aspecto na página 175). Tais habilidades colocam o grupo, nesses momentos, no status GB-P, visto que asseguram a manutenção do jogo no aqui/agora, mas também em novas reedições, em dias vindouros, na medida em que, a cada jogo, os garotos se conhecem mais, tanto na forma de jogar quanto na forma de brigar.

Retomaremos esses momentos do episódio quando abordarmos a Dimensão Tópica do território, nas interações/relações do GB com os adultos/profissionais. E, mais uma vez, os tomaremos como referência para ilustrar, na página 158, as estratégias de enfrentamento entre pares, uma das estratégias que integram a Dimensão Funcional do território.

Segue a descrição. Foram seis intervenções no período de 30 minutos do recreio.

Registro observacional nº 3: Jogo de futebol/GB Futebol

(III) 16:30h – a professora outra vez intervém no futebol [é a terceira intervenção]. Houve um conflito: um jogador, de novo, segura a bola com as mãos; outros dois se aproximam e o pressionam para chutar, ele não chuta, segura a bola, os outros decidem tomar a bola à força. O jogador então chuta a bola ao longe, no terreno baldio do pátio.

(IV) 16:40h – a professora chama uma parte dos jogadores do futebol para conversar [é a quarta intervenção], mas o jogo prossegue com seis meninos que não foram chamados.

(V) 16:45h – ocorre nova interrupção [é a quinta intervenção] e agora a professora, que parou o jogo devido a uma queixa de empurrão, delimita o campinho, dizendo: “É do tanque de areia para cá!”.

(VI) 16:48h – a professora de novo chama alguns meninos do futebol [é a sexta intervenção]. O jogo prossegue até a finalização do recreio, às 16:50h.

O que se observou foi que, exceto quando a professora convocava todo o time ou quando o conflito se generalizava entre todos os jogadores, o jogo continuava com disposição e afinco. Cada minuto era aproveitado. A regra tácita que mais prevalecia era jogar, acontecesse o que acontecesse. E nesse ponto ambos os jogos se assemelham, ainda que inseridos em contextos tão diferentes.

[IV. o resultado que emerge das interações resulta da combinação particular dos participantes e tem propriedades que não estão presentes no comportamento individual de cada participante.]

Selecionamos aqui momentos de um episódio de brincadeira em um GB situacional que ocorreu na Casinha, envolvendo oito meninas entre 05 e 07 anos. Foram identificados dez momentos; fazemos aqui um recorte de quatro momentos, apresentando o início, o meio, a finalização da brincadeira e um momento *a posteriori*, que ganha importância por justamente ilustrar o que diz Hinde: cada interação é única, não será repetida mesmo que dela participem os mesmos atores. Também este episódio será retomado e aprofundado na página 161, a partir da discussão de outros momentos. Por ora, nos contentemos com o *status* GB-P a ele atribuído principalmente devido à riqueza de comportamentos sociais, incluindo comunicação verbal; e à capacidade do grupo situacional em sustentar a brincadeira por quase todo o tempo do recreio, recriando-a em treze repetições. Segue a descrição.

Registro observacional nº 10: Episódio Trenzinho/GB situacional

(I) Seis meninas que estavam na gangorra correm para a Casinha e começam uma brincadeira de trenzinho (sentam-se bem juntas na plataforma, em fileira, uma atrás da

outra, pernas abertas e corpo encostado nas costas de quem está na frente; depois que estão todas na fileira, descem juntas o escorregador). [...] Negociam intensamente de quem é, a cada rodada da brincadeira, o 1º, o 2º, o 3º... lugar na fileira. E então escorregam juntas, se divertem muito, riem alto. [...] Uma diz: “Vai!!”, então escorregam juntas. [...] Repetem a brincadeira pela quinta vez.

(V) As crianças embaixo, sentadas enfileiradas no escorregador, esperam com grande expectativa quem está descendo, aguardando o impacto e agora, mais ainda, o momento de caírem juntas emboladas na areia. De novo a brincadeira muda, agora o momento mais aguardado é a “queda” coletiva na areia. Riem muito. É a décima-primeira rodada. Oito meninas participam da brincadeira.

(VIII) Uma menina diz: “Ela me empurrou!”, provocando a intervenção da estagiária. A fala é de uma menina que chegou há pouco na brincadeira. As crianças conversam, falam de empurrões. A brincadeira terminou.

(X) Há cinco meninas na casinha, aparentemente tentando resgatar a brincadeira anterior. Mas não acontece. As crianças se dispersam.



Fig.07 A Casinha (Roda de Conversa/Desenho – Lícia (05/06 anos GB 8)

Como afirma Corsaro (2011), não é fácil uma brincadeira dar certo, daí os esforços no sentido de manter coeso o GB e criar estratégias de proteção à brincadeira e ao espaço interativo. Durante as observações, presenciou-se diversas tentativas em criar, recriar e/ou manter a brincadeira, mesmo em GB fixos. São muitos os fatores impeditivos ou que dificultam tal empreitada, entre os quais se pode citar: desacordos em relação a temas, papéis que atrapalham um consenso em torno da brincadeira; questões relacionadas às regras e ao exercício da lideranças, sendo observado que tendem a prevalecer as determinações do líder; desinteresse de membros do grupo, incluindo-se aqui a atenção flutuante (que resulta em múltiplas e rápidas, às vezes até mesmo instantâneas, brincadeiras); regulação social pelas educadoras.

Assim, o que se vê neste episódio é uma expressão de GB-P fascinante! As crianças gritavam, a cada rodada da brincadeira, um entusiasmo “de novo!” e, apesar das alterações que faziam a brincadeira mudar “de dentro para fora”, assumindo novas nuances, novos significados que eram prontamente combinados e compartilhados pelo GB, às vezes de forma tácita, outras vezes com o apoio da verbalização, a impressão que se tinha é que a nova rodada era a primeira vez: incansável, risonha, deliciosamente barulhenta! A intencionalidade compartilhada, os ajustes interacionais necessários, os códigos comunicativos, entre outros aspectos, eram concretos. Talvez a experiência passada tenha influenciado na forma e na condução da brincadeira. Mas, do ponto de vista da observadora, a brincadeira criava seu próprio *script* (regras, inclusive) enquanto acontecia. Território estabelecido, demarcado; interações asseguradas, sintonizadas – o GB sustentava a brincadeira. Interessante que havia uma regra tácita preciosa, que garantia os risos fartos: empurrar, sem machucar. A graça estava no impacto, no experimentar junto, por assim dizer, no susto esperado, desejado. E, após 13 rodadas, após 30 minutos de pura e extática brincadeira, houve o corte, a ruptura – abrupta. O que aconteceu mesmo? Alguém alegou que foi empurrada. Mas como, se a brincadeira era, em essência, de empurrar? A garota havia chegado há pouco, já tinha demonstrado incômodo com uma colega mais gordinha. Cumpru, assim, o papel de romper o GB situacional, até então coeso. Ela destoou. E a brincadeira acabou, deixando a maioria de suas participantes frustrada. Tentaram retomar a brincadeira, sem êxito. A magia não estava mais ali. E o que cria a magia? O que a mantém?

[V. cada interação é afetada pelas interações anteriores. Os mecanismos pelos quais um tipo de interação afeta outros são diversos e são influenciados por convenções culturais.]

O episódio Frutinhas, descrito a seguir em seus momentos principais – e retomado em diversas outras seções, durou o tempo total do recreio, mais longo nesse dia (40min); ilustra um embate entre os interesses de um grupo de brincadeira de meninas (05/06 anos) e as diretrizes propostas pelas educadoras.

Registro observacional nº 1: Episódio Frutinhas/GB Alice

(I) Há uma dupla de meninas brincando com uma latinha cheia de areia; colhem frutinhas de um pequeno arbusto situado perto do banco em frente à recepção. Uma das professoras diz: “Meninas, aí não!”, solicitando que as crianças não mexam no arbusto. E complementa: “Não fiquem mexendo aí, não, senão vocês vão ficar se coçando”. As meninas continuam colhendo as frutinhas. Estão muito entretidas nesta atividade.

(III) As meninas, agora são quatro, continuam colhendo frutinhas. A professora vai lá, conversar. Diz: “Já tá bom”. As meninas continuam a brincadeira. Depois, uma delas pede: “Pró, posso beber água?” A professora consente. As outras também pedem e a professora diz: “Uma de cada vez!”.

(IV) Uma das meninas agora cata mais gravetos no chão; tem a lata cheia de folhas, pedrinhas, gravetos, flores.... Uma das auxiliares diz: “Tô de olho, hein!”. As meninas sentam na areia. Colocam, com cuidado e sem que os adultos prestem muita atenção, água da garrafinha [que encheram no bebedouro quando foram beber água] e misturam no balde de areia cheio de folhas. Mexem juntas usando os gravetos. Estão bem concentradas.

(VI) Três meninas que estavam na Casinha se aproximam; querem participar da brincadeira. Surge um conflito. Uma das meninas recém-chegadas tenta tomar um copo de uma das brincantes, não consegue e se chateia; vai falar com a professora que diz: “Meninas, deixem a colega brincar!”. A professora se aproxima, se agacha e conversa por um tempo com as meninas do GB, aparentemente tentando a inclusão das que

chegaram na brincadeira. Mas a conversa não teve êxito e a professora sai com as três meninas para procurar novas “panelas”, para que assim elas também possam brincar de comidinha, mas não acham. As quatro meninas seguem com a brincadeira, juntas. Logo depois, o recreio finaliza.

O episódio Frutinhas alcança o *status* GB-P ao revelar a criação e implementação de estratégias de resistência/confrontação das regras estabelecidas no contexto escolar, representadas pelas diretrizes estabelecidas pelas educadoras que não são aceitas pelo grupo – por isso iremos retomá-lo quando abordarmos as Dimensões do construto GB-P, adiante. Tais estratégias têm como alicerce as habilidades que caracterizam a dinâmica interacional de um GB, como, por exemplo: ações coordenadas ou cooperativas; atenção conjunta, intenções compartilhadas, sincronizações e ajustes interacionais; compartilhamento de ideias e de significados.

Há estratégias que, provavelmente, foram previamente planejadas, como a união do grupo ao pedir para beber água que seria usada na brincadeira, já “proibida” pelas educadoras, que indicavam sua finalização. Há outras estratégias que indicam um acordo tácito, quando as meninas também atuam juntas e, apesar da vigilância verbalmente assumida pela educadora, que, justamente nesse momento diz “Tô de olho!”, conseguem burlar sua atenção e colocar água no cozinhado. Nesse momento sentam em círculo, dificultando o campo de visão da educadora que não percebe o que está ocorrendo. Ou quando defendem seu espaço interativo e não acolhem outras crianças que, ademais, não tinham cumprido os rituais de acesso; pelo contrário, tinham se mostrado agressivas.

O episódio Frutinhas exemplifica ainda a construção de um *lugar de criança*, tanto pela ocupação, apropriação e ressignificação da área escolhida pelo GB (foto abaixo), a despeito do que pensavam as educadoras, quanto por tornar o pátio lugar de afirmação da cultura de pares.



Fig. 08 Banco do arbusto, local do Episódio Frutinhas / GB Alice

Ainda com base em Hinde, Oliveira (2006) ressalta a importância de focalizar as interações individualmente e analisar os modos como elas ocorrem entre os participantes – ou seja, a dinâmica do sistema de trocas (dar e receber) que evidencia similaridades e reciprocidades. A autora ainda destaca que em cada interação há uma amostra muito complexa de ações dos participantes, sendo que a cada ação se associam emoções e pensamentos de vários tipos. Esta complexidade muda de grau e de importância em função da atuação e vivência dos indivíduos.

Tais ideias refletem o estudo de Hinde, Finkenauer & Auhagen (2001), focado no autoconceito, compreendido como um reflexo das percepções e opiniões dos outros, especialmente aqueles mais próximos. Os autores propõem uma mudança significativa de ênfase na abordagem do fenômeno relacional, ao focar não apenas na interação estabelecida entre A e B, mas também nas ligações individuais de A com B, e de B com A – especificando o que é comum e o que difere na percepção de A e de B da relação que vivenciam. Ou seja, a relação que envolve A e B não é a mesma para A e para B, posto que cada um a percebe e a vivencia de forma genuína. Desse ponto de vista a relação se faz múltipla em si mesma. É preciso, então, estudar a díade, mas também os indivíduos, nos seus modos específicos e únicos de percepção do mundo, de si mesmo e do outro com quem se relaciona, visto que o fenômeno relacional incorpora-se ao autossistema e isso implica em que alterações no autossistema de A irão impactar a formação e dinâmica da

relação de A com B, diferindo da formação e dinâmica estabelecidas na relação de B com A. Situações de liderança, em especial a interação entre líder e liderados, que demarca posições sociais diferenciadas, definindo privilégios e obrigações diversos, exemplifica essa questão. Como diz um menino do GB Futebol:

Sou o líder do jogo, do time, todo mundo me obedece nas coisas que eu falo.

(Roda de Conversa/Desenho – Diogo 06/07 anos GB5).

Em síntese, a percepção e vivência dos vínculos estabelecidos não são as mesmas para os diferentes indivíduos que se relacionam entre si, o que nos faz refletir sobre a multiplicidade de interações/relações que se entrelaçam em um GB, especialmente no contexto educacional, em que há três níveis – sobrepostos, simultâneos e interdependentes – de expressão dessas interações/relações. Exercitando tais reflexões em termos de interações/relações estabelecidas entre diferentes GB, tem-se o exemplo do jogo de futebol empreendido por garotos entre 05 e 07 anos de diferentes turmas (Grupo 5/Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental I), que, em geral, desfrutavam conjuntamente do recreio e brincavam juntos. Considere-se que os meninos mais velhos ditavam as regras do jogo, dominando, inclusive, as lideranças do grupo de meninos menores; estes disseram o seguinte:

Virgílio: Tem dias que joga com o primeiro ano, tem dias que não.

Alisson: É chato quando joga com o primeiro ano.

P: Por quê?

Alisson: Porque tem um menino grande que pega a bola de todo mundo.

P: E quando isso acontece, o que vocês fazem?

Alisson: A gente não faz nada. A gente tá tentando pegar a bola igual ele faz.

Virgílio: Sozinho [somente o grupo 5] é melhor.

P: Por quê?

Virgílio: Porque eu gosto.

Alisson: Porque eles não vão pegar a bola da gente.

(Roda de Conversa/Desenho – 05/06 anos GB 7)

A Roda de Conversa com o GB 9 reuniu dois meninos, um dos quais, Antônio, jogava bola regularmente, junto com os garotos do GB 7 (Virgílio e Alisson) – por circunstâncias da escola, ele não pôde participar junto com os demais parceiros. É de sua autoria o desenho exposto abaixo:



Fig. 09 “A gente [todos os participantes do GB] jogando bola” (Antônio – 05/06 anos).

Como está posto, Hinde (1976a), focando no comportamento, não subestima “o fato de que as interações dentro de uma relação podem ser acompanhadas por eventos afetivos e cognitivos que não apenas se relacionam com o presente imediato, mas envolvem experiências compartilhadas no passado e expectativas sobre o futuro” (Hinde, 1976a, páginas 5-6, tradução livre nossa)⁹. Ou seja, há uma imbricação dos fatores comportamentais, cognitivos e afetivos que – assim interligados – repercutem na vida dos indivíduos (Hinde, 1976a, 1976b; Hinde & Stevenson-Hinde, 1987). Tal consideração nos remete ao conceito de vivência, proposto por Vigotski (2001/2018b), que diz da indissociabilidade entre indivíduo(criança) e meio físico/social(relacional), apontando não só para a centralidade desta relação no processo de desenvolvimento, mas demonstrando que o meio é fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e de características superiores. As diferentes situações vivenciadas no meio mobilizam na criança diferentes recursos, disponíveis em sua faixa etária, que respaldam os caminhos possíveis que ela constrói, no coletivo, para lidar com tais situações.

⁹ This does not imply any underestimation of the fact that, in monkey and man, the interactions within a relationship may be accompanied by affective and cognitive events that not only relate to the immediate present, but involve shared experiences of the past or expectations for the future (Hinde, 1976a, páginas 5-6).

A apreensão ativa e participativa, tanto do meio quanto das crianças que nele estão inseridas, requer considerar a influência das convenções culturais nos diversos mecanismos que afetam as interações. Refletimos aqui sobre o tripé interacional que caracteriza o contexto escolar e destacamos o embate entre diferentes culturas, ou seja, as relações intergeracionais marcadas, como afirma Sarmiento (2003) pela ordem da diferença, e não pela ordem do déficit. Entre crianças e adultos se estabelecem diferentes perspectivas ancoradas em diferentes interesses – é o que vemos acontecer entre ações reguladoras, resistências, implementação de estratégias de resistências e de enfrentamento nas áreas lúdicas da escola, assuntos que serão discutidos na abordagem das categorias propostas no Quadro Conceitual I.

5.1.3.A - A amizade entre pares na perspectiva das crianças

No capítulo III, ao abordar a ciência dos relacionamentos, destacamos as relações de amizade. Agora, finalizamos este item – que, como dissemos anteriormente, faz jus à importância fundamental das interações na constituição do GB como lugar político – registrando e comentando dados que demonstram o ponto de vista das crianças sobre suas relações de amizade que, como afirma Muller (2008), difere da perspectiva do adulto.

Conforme as crianças, amizade é...

Pérola: É uma coisa feliz no coração.

Rita: Não vai ser muito justo deixar a amizade.

Pérola: Amizade é uma coisa muito feliz, é ajudar o outro colega, ajudar o outro colega (repete).

(Roda de Conversa/Desenho – 06/07 anos GB 4).

Registro observacional nº 13: Amizade entre pares

Três meninas, Stella e duas meninas do 1º ano do Ensino Fundamental I, estão no balanço, se embalançam enquanto conversam sobre o que é ser amigo. Escuto: “Você já deu dinheiro para ela, já defendeu ela? Então não é amigo” (se não fez as duas coisas).

Vê-se – também no episódio seguinte – a amizade como um sistema complexo que envolve apoio social, mas também conflitos; que possibilita perceber aquele identificado como amigo em uma perspectiva diferenciada porque investida de afeto, de expectativas, também culturais, portanto ligada a crenças, a valores (Da Costa Pereira & Garcia, 2011; Merízio et al., 2008; Garcia, 2005).

Refletir sobre as relações de amizades entre crianças em idade pré-escolar requer incorporar os conflitos, muito mais frequentes entre os amigos. Porém, ao constatar o que parece, à primeira vista, uma contradição, Corsaro (2011), privilegiando as características culturais e interpessoais, e não as características individuais do conflito, percebe-os ligados ao fortalecimento de alianças interpessoais e à organização dos grupos sociais. Enfatiza, assim, a importância de compreender as amizades como processos coletivos e culturais, que refletem as práticas e os valores dos contextos em que estão inseridas. O episódio abaixo ilustra esta contradição na opinião das crianças sobre brigas e amizades

Lícia: “Fulana” não é amiga, briga com a gente e a gente resolve não ficar perto dela.

Augusta: Ela briga porque a gente briga também.

P: E como resolve?

Lícia: Não fazendo mais isso e sendo amiga.

Rafaela: Uma amiga minha não quer que outra amiga brinque comigo; aí eu digo: eu também não vou brincar mais.

Augusta: A gente gosta quando brinca com outras pessoas mas dá briga depois.

(Roda de Conversa/Desenho – 05/06 anos GB8).

O episódio seguinte, com o qual finalizamos esse item, demonstra as negociações e a condição de pertencimento ao grupo, definidas pelas relações de amizade (Salgado & Silva, 2010; Muller, 2004):

Patrícia: Não me desenhou não? Você é minha amiga!!

[a colega, Teca, então, rapidamente desenha sua amiga, que reclamou].

Patrícia: Amiga sempre a gente brinca, lancha.

(Roda de Conversa/Desenho – 06/07 anos GB1).



Fig.10 Desenho de Teca, refeito, com a inclusão da amiga, após reclamação desta. Mostra o pátio, com detalhes dos equipamentos preferidos do parquinho. E com a presença de todas as amigas.

O próximo item inaugura a Colheita propriamente dita, isto é, apresenta a análise das categorias propostas no Quadro Conceitual I (p.113), que sistematiza a emergência do *status* GB-P a partir da interdependência dos conceitos *lugares de criança* e território ressignificado.

5.2 - Frutos: Constituição do grupo de brincadeira como lugar político: As dimensões do construto GB-P

Os frutos protegem as sementes e preparam o solo para que elas possam germinar, depois de caídas. Assim, nutrem possibilidades de desenvolvimento e cumprem o ciclo da vida: há na semente a promessa de uma nova árvore.

A parte final do Capítulo V, todo ele atravessado pela Colheita, toma para si o significado figurativo da palavra fruto: resultado de algo. Apresentamos ao(à) leitor(a) as Dimensões que constituem o construto GB-P, abordando e ilustrando suas respectivas categorias, conforme disposto no Quadro 1, abaixo. Compartilhamos, assim, nosso ponto de chegada; os frutos, mais amadurecidos.

Para compreender as dimensões tópica e funcional, e suas respectivas categorias, propostas ao construto GB-P, é necessário lembrar que estamos aqui no cerne das imbricações entre o *lugar de criança* e o território ressignificado; assim, ambas as dimensões têm duas perspectivas que se complementam: (a) a perspectiva do *lugar de*; e (b) a perspectiva do território. São e funcionam como uma totalidade, tanto entre si como em suas perspectivas, e assim se mostram nas brincadeiras das crianças no pátio escolar. Se as separamos é por razões didáticas. Mas sua apreensão é inteira e em movimento constante.

O quadro conceitual abaixo sintetiza esta abordagem:

QUADRO CONCEITUAL I: O CONSTRUTO GB-P (DIMENSÕES)

Dimensão Tópica Interação: GB-Meio Ambiente Físico	Caracterização	Descrição	Elementos-chave	Categorias	Dimensão Funcional Interação: GB-Meio Ambiente Social	Categorias	Autores
Lugar de Criança (LD) Criação do NOVO	Construções autorais, voláteis; recurso de enfrentamento e defesa de interesses infantis no contexto escolar.	Relação afetiva estabelecida com o espaço físico, dotando-o de significado.	Afetivo	Apropriação criativa do lugar para crianças (LP/pátio escolar).	Função Instrumental	Criação de LD como recurso estratégico.	Rasmussen (2004); Menezes (2014)
Território/Microssociedade Trincheiras de resistência da cultura de pares	Uso social do espaço mediante ressignificação do conceito de território; microcultura.	O espaço físico transcende seus aspectos geográficos por meio da gestão das relações e da comunicação.	Interativo	Delimitação, posse e controle transitórios do espaço.	Função Comunicativa Função de Gestão de Relações Interpessoais	Códigos comunicativos verbais e não verbais Rituais de acesso às brincadeiras. Estratégias de gerenciamento do GB 1. entre pares 2. com educadoras	Carvalho & Pedrosa (2003;2004). Gomes (2018; 2017) Gomes & Pedrosa (2017).

Quadro Conceitual I: Construto GB-P (Grupo de brincadeira/GB como lugar político). Contribuição de Bianca Becker.

Apresentamos inicialmente a Dimensão Tópica; em seguida, apresentamos a Dimensão Funcional.

5.2.1 - Dimensão Tópica

A dimensão tópica refere-se às interações/relações do GB com o ambiente físico do pátio escolar, cujas características físicas (tamanho, densidade, equipamentos, presença de elementos da natureza) interferem na construção dos LD e na configuração dos territórios, em seus miolos (sua dinâmica interacional interna) e em suas bordas (suas fronteiras, seus contornos porosos). Lembramos que esse ambiente físico não é vazio, inerte; nele há pessoas que interagem. Portanto, há nele a perspectiva relacional, mas referenciada nas demarcações, concretas ou imaginárias, que configuram os *lugares de criança* e os territórios. Ademais, a separação entre meio ambiente físico e social é, outra vez, um artifício didático que se faz necessário.

5.2.1A - O GB como *lugar de criança* / LD

O pátio escolar é considerado, no construto proposto por Rasmussen (2004), que articula dois conceitos interdependentes, como um *lugar para crianças* – lugares oficiais, físicos, concretos, pensados, projetados e organizados pelos adultos para as crianças, visando atender suas necessidades, proporcionando-lhes um lugar seguro e, na visão dos adultos que os planejaram, especial.

No entanto, ao estudar a cultura espacial infantil, destacando cenários significativos para as crianças, Rasmussen (2004) enfatiza que “isso mostra que as crianças e seus corpos apontam tacitamente que precisam de lugares diferentes daqueles que os adultos criam para elas” (Rasmussen, 2004, p.161; tradução livre da autora)¹⁰. Propõe, assim, o outro conceito que completa o construto: os *lugares de crianças* – lugares informais, geralmente despercebidos pelos adultos; podem ser concretos ou abstratos; são lugares de afeto, de vínculos – neles há pessoas, interações; há movimento, histórias. São únicos e mutantes, pois se modificam, não permanecem para sempre, acompanham os processos de mudanças inerentes ao desenvolvimento. São lugares possíveis – campo e corpo do Imaginário...

¹⁰ *This shows that children and their bodies tacitly point out that they need different places than those adults create for them* (Rasmussen, 2004, p.161).

O *lugar de crianças* é, então, um lugar de ressignificação, a re-leitura que a criança faz do texto cultural adultocêntrico que está exposto no *lugar para crianças*, já que este é investido do planejamento, expectativas, normatizações, diretrizes do adulto.

Cabe aqui uma diferenciação entre espaço e lugar com base em estudos geográficos: o conceito de espaço é mais abstrato, amplo, indiferenciado; o conceito de lugar designa um espaço reconhecido, que recebe um investimento especial, que adquire significados e atributos específicos (Tuan, 1983; Cavalcante & Nóbrega, 2011). Tuan (1983) coloca o espaço como movimento, mobilidade; o lugar como pausa, permanência – de rotinas, de significados, de afetos, de experiências. O autor afirma que: “O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor” (Tuan, 1983, p.6).

Assim, o lugar é referência de segurança e estabilidade a partir do qual se reconhece a amplitude e a liberdade do espaço e nele, à espreita, os riscos e desafios de experiências desconhecidas. Neste sentido, os conceitos propostos por Rasmussen (2004), especialmente os *lugares de crianças*, se expandem, pois ultrapassam os limites do geograficamente dado, estabelecido, alcançando um patamar de investimento/significado particular, único – claramente percebido, no caso dos *lugares de crianças*, mas também presente nos *lugares para crianças*, considerando-se que a criança é um ser ativo, autoral, que recria os ambientes nos quais convive.

Rasmussen (2004) coloca que há situações em que os *lugares para* e os *lugares de* são idênticos. É o que ocorre nas áreas lúdicas da escola. Mas os *lugares de* são lugares menos visíveis do que os *lugares para crianças*, e os adultos/profissionais tendem a percebê-los sob uma perspectiva diversa das crianças, vendo-os como exemplos de bagunça, desordem, destruição e comportamento inadequado.

Tomamos os estudos de Rasmussen (2004) como importante referência, mas os achados de nossas pesquisas têm apontado para uma compreensão mais abrangente de seu construto, a partir da ênfase nos significados e investimentos afetivos que as crianças, através das interações vivenciadas nos grupos de brincadeira, atribuem aos *lugares de* por elas inventados. Talvez tais resultados tenham sido possíveis considerando-se a sobreposição, nos cenários lúdicos da escola, dos *lugares para* e dos *lugares de*. Ambos se revelaram, por exemplo, no parquinho (Mestrado) e também no pátio escolar.

Foi por essa via que chegamos, na tese, a conceber a Dimensão Tópica do construto GB-P com funções específicas (Dimensão Funcional). Em relação aos *lugares*

de criança, propomos a função instrumental, que compreende os *lugares de criança* como recursos (ou ferramentas, instrumentos) criados e utilizados pelas crianças no enfrentamento da cultura escolar, embate no qual se opõem as normas estabelecidas pela escola e os interesses das crianças.

No entanto, tal empreitada tornou-se possível a partir da reflexão sobre a interdependência dos dois conceitos, *lugar para* e *lugar de crianças*, que compõem o construto de Rasmussen (2004) – pois que a ação da criança, apropriando-se, ressignificando e agindo sobre os *lugares para crianças* pode transformá-los em *lugares de crianças*. Aprofundaremos este aspecto após considerarmos o GB como território ressignificado.

5.2.1B - GB como território/microsociedade

A delimitação e defesa, pela luta ou pela interação, de uma determinada área espacial que cumpre a função de oferecer recursos importantes à sobrevivência (tais como alimento, abrigo/proteção e parcerias sexuais) e na qual se estabelecem grupos sociais é o que caracteriza o conceito biológico de território, utilizado como referência pelas ciências sociais para estabelecer o significado geopolítico do termo. Estes grupos sociais, diferentes entre si, criam redes de relações expressas de várias maneiras, entre as quais se destaca a territorialidade.

Observando crianças, também as pequenas, interagindo com seus pares em situações de brincadeiras, Carvalho e Pedrosa (2003; 2004) propõem uma compreensão mais abrangente do conceito de território, situando-o também como fenômeno psicossocial e de comunicação, a partir de um deslocamento da relevância funcional – que passa da segurança dos recursos para a gestão de relacionamentos interpessoais. Ao brincar, as crianças delimitam e usam o espaço, criando e compartilhando o território. Elas constroem casinhas, ninhos, cabanas; fazem riscos (no chão, na caixa de areia, nos pátios, nas ruas) definindo fronteiras, ainda que invisíveis (Bichara, 2003); defendem estes espaços demarcados (territórios microsociais, cuja posse/propriedade são transitórias) de outros indivíduos e subgrupos; criam regras de convivência (referências culturais), entre as quais se destacam as estratégias e rituais de acesso às brincadeiras (Carvalho & Pedrosa, 2003; 2004; Corsaro, 2004) que se desenvolvem nestes espaços – e aqui se encontra o território como recurso de comunicação, visto que as crianças de fato

entendem o significado das configurações espaciais e das relações sociais nelas sinalizadas (Carvalho & Pedrosa, 2003; 2004).

Concebido como território, o grupo de brincadeira é uma microssociedade na qual se constituem complexas redes de relações (Carvalho & Pontes, 2003); é um espaço de informação onde a criança pode exercitar-se como agente de criação e transmissão de cultura (Carvalho & Pedrosa, 2002). Esta posição se alinha à ideia de reprodução interpretativa, colocada por Corsaro (2011), que enfatiza as ações coletivas das crianças, os valores compartilhados, o lugar e a participação infantil na produção cultural, que acaba também influenciando a cultura do adulto, do mesmo modo como esta também afeta as culturas da infância.

5.2.1C - O campo interativo *lugar para-lugar de* como um território

Em síntese, podemos dizer que os *lugares de criança* são subjetivos, pessoais. Mas não apenas podem ser compartilhados, como também retratam amigos e parceiros de brincadeiras, como observado por Rasmussen (2004), evidenciando, assim, a importância da interação social, especialmente a interação entre pares, que revela a organização complexa da sociabilidade infantil, vivenciada nos grupos de brincadeira (Carvalho, 1986; Carvalho & Beraldo, 1989; Bichara et al., 2006; Carvalho & Pedrosa, 2002). Por outro lado, os *lugares para criança* são concretos; têm configuração e finalidade explícitas – são planejados para as crianças, pretendendo atraí-las, entretê-las e satisfazê-las dentro de expectativas, normas, valores da cultura maior na qual elas estão inseridas.

Há aqui, então, uma interessante dinâmica entre interioridade e exterioridade: o *lugar de* envolve apropriação e construção de significados na perspectiva colocada por Vigotski (2000) – ou seja, o processo de apropriação possibilita a internalização da vivência, primeiramente compartilhada nos níveis sociais (nível intersicológico), sendo posteriormente interna e criativamente reconstruída (nível intrapsicológico). Esta síntese pessoal/autoral é socialmente compartilhada e atualizada nas e através das diversas interações sociais.

Este é um ciclo, sempre renovado, em que o significado (interno) inerente ao *lugar de* encontra na concretude (externa) do *lugar para*, redesenhado como um novo território (Carvalho & Pedrosa, 2004) um ancoradouro, suporte que possibilita a criação de um campo intersubjetivo (*lugar para-lugar de*), isto é, socialmente

construído/compartilhado, que expressa a complementaridade, a porosidade entre os dois conceitos do constructo: o *lugar para* tem em si o *lugar de* enquanto potencial; o *lugar de* resulta da apropriação e ressignificação do *lugar para*, no qual ancora sua expressão, mesmo quando esta é apenas imaginária. Esta dinâmica pode ser observada especialmente no pátio/parquinho da escola, onde o *lugar para* e o *lugar de* são idênticos (Rasmussen, 2004), embora não se confundam. É nesse campo que interagem os grupos de brincadeira.

Compreende-se assim que o constructo de Rasmussen (2004), pensado num plano mais simbólico e tomado em sua totalidade múltipla e mutável (*lugar para-lugar de*), caracterizada por uma dinâmica própria (a relação complementar entre *lugar para* e *lugar de*) funciona como um campo interativo em movimento: nele e através dele as crianças, brincando, mobilizam fluxos de significados igualmente múltiplos e mutáveis. Tal reflexão conduz à diferenciação entre espaço e lugar proposta por Tuan (1993), em que o espaço é amplo e tem movimento – o vir a ser de possíveis lugares, enquanto que o lugar é o ponto de referência de segurança e estabilidade.

Como pensar os *lugares para* e os *lugares de* como pausas e permanências, considerando-se o fluxo de significados socioculturais, múltiplos e transitórios, que emergem das interações criança-criança, criança-adulto e criança-ambiente físico escolar e que assim engendram *lugares de* ancorados em *lugares para*? Este fluxo não caracterizaria estes lugares como tendo movimento, ainda que de pausas e permanências (significações) transitórias? Uma resposta possível pode se situar além do conceito geográfico de lugar (Tuan, 1993) e se sustentar na proposta de Carvalho & Pedrosa (2004) que ressignificam o conceito de território.

Compreende-se ainda que o *lugar para* é a proposição do adulto; o *lugar de* é a resposta da criança – ou seja, na dinâmica do constructo observa-se outra característica do território conforme Carvalho & Pedrosa (2004): a função comunicativa do território. Aqui se encontra a dinâmica eu/outro, também proposta pelas autoras. O eu representado pelo *lugar de*/significado pessoal, diferenciação, reclusão; o outro representado pela construção coletiva e negociação de significados possíveis no fluxo de interações estabelecidas e vivenciadas pelas crianças (fusão, proximidade), tendo como ancoradouro um *lugar para* que poderá ser ressignificado, tornando-se *lugar de*.

5.2.1D - LD/Categoria de análise: Apropriação criativa do pátio escolar

Na Dimensão Tópica, os *lugares de criança* (LD) são reconstruções empreendidas pelas crianças conforme seus interesses negociados na relação com o ambiente físico da escola, com pares e com os adultos/profissionais. Identificamos três expressões de LD no conjunto de dados obtidos, seguindo a categoria “apropriação criativa do pátio escolar”. Vejamos quais foram:

5.2.1D (1) - As crianças se apropriam criativamente do pátio através da exploração e da vivência de brincadeiras em suas várias subáreas e equipamentos

O pátio é muito amplo! E não é somente um pátio com árvores, campinho e caixa de areia. Dispõe, também, de dois parquinhos, um reservado às crianças de menor idade da creche e também ao grupo 04 da Educação Infantil (G4), que, mesmo fazendo parte da escola, tem sua sala nas instalações da creche – que fica ao lado da escola – como etapa de transição; e outro frequentado pelas crianças do grupo 05 da Educação Infantil (G5) até o 5ª ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Segue fotos:



Fig.11 Vista panorâmica parcial do pátio/parquinho do G5: campinho, caixa de areia, escorregador da casinha, árvores ao fundo.

Uma criança se expressa sobre a extensão do parquinho e seus limites, fronteiras:

“As árvores, láaaaa.....”
(Roda de Conversa com Desenho, Alice 06/07 anos GB1).



Fig. 12 Parquinho exclusivo do G4 e crianças da Creche; ao fundo, as instalações da Creche.

Ao brincar, as crianças participantes percorrem todo o pátio, a despeito da atuação de outros GB nas diversas subáreas, inclusive frequentemente, ainda que por breves momentos, na presença de GB de outras turmas – o que coloca o pátio como um campo multietário; e também a despeito dos limites impostos pelas educadoras. A configuração do pátio também como parquinho envolve a interação GB-educadoras, exemplificando a totalidade do construto e suas dimensões, considerado em suas partes por razões didáticas, como dito anteriormente.

A extensão do pátio exige vigilância e regulação constantes das educadoras que, por medida de segurança, buscam circunscrever as ações das crianças entre 5 e 7 anos às fronteiras invisíveis mais próximas. No intuito de possibilitar uma visualização esquemática, propõe-se o diagrama abaixo, tomando como centro/referência o Banco das Professoras e traçando, a partir dele, um círculo imaginário que envolve todas as subáreas, excluindo-se as Árvores e, certamente, o trânsito pelo terreno baldio (Fig. 14, abaixo). Esta limitação mostrou-se flexível, dependendo do perfil da educadora que acompanhava as turmas no recreio. Pode-se pensar que a exclusão de apenas uma subárea (Árvores) não representaria grande perda para as crianças; note-se, entretanto, que a posição em que se situam as Árvores, um local particularmente aprazível e belo, situado ao fundo do pátio,

amplia suas dimensões, sendo ainda uma subárea propícia a passeios, pega-pega e suas variantes. Ademais, independente de tais argumentos, trata-se de um confronto entre duas culturas distintas: a cultura de pares e a cultura escolar. Assim, opor-se e burlar tal limitação é, também, uma questão política, no sentido em que tal qualificador é tomado neste estudo.



Fig. 13 Diagrama I: espaço circunscrito de circulação do G5 e do 1º ano Fundamental Anos Iniciais no pátio, proposto pelas educadoras.

O Diagrama I mostra que as educadoras tentam manter as crianças nas imediações do parquinho o máximo possível. No entanto, observou-se que as crianças não limitam suas brincadeiras a esta circunscrição, mas seguem o movimento das próprias brincadeiras que criam territórios próprios e únicos, com posse transitória e fronteiras móveis, configurados pelas dinâmicas interacionais lúdicas vivenciadas no GB fixo ou situacional. Inclusive criam complexidades a partir da sobreposição de territórios em alguns episódios de brincadeiras, como veremos adiante. Compreende-se, então, que a apropriação e o trânsito por todo o pátio, explorando ao máximo todas as suas subáreas e equipamentos, assegurando assim a autonomia das brincadeiras vivenciadas é uma expressão da dimensão tópica do *lugar de criança* criada pelos GB.

Um exemplo desta apropriação é a relação que os grupos estabelecem com o terreno baldio, ou melhor: o “caminho” ou “a passagem do geladinho”, no dizer das crianças.



Fig. 14 “A passagem do geladinho”.

Este local não tem nenhum tipo de demarcação, tipo cerca ou outro limite físico, embora se diferencie claramente das demais subáreas do pátio. É proibido para brincadeiras, mas, em alguns momentos, as crianças o atravessam (pelas beiradas) para acessar locais mais interessantes e protegidos na brincadeira de esconde-esconde; para alcançar mais rapidamente o outro lado do parquinho; como via de escape para as brincadeiras de pega-pega em suas diversas variações e, claro, para comprar geladinho. Trata-se de uma desobediência, de burlar a vigilância constante das educadoras, de se expor a riscos reais ou imaginários e, ao que parece, as crianças estão cientes disso, como se pode notar no registro abaixo:

Registro observacional nº 5: Conversa de um GB de meninas sobre “a passagem do geladinho”.

Uma menina adentra o terreno baldio, sobe rapidamente no passeio da creche e verbaliza: “por aí, não, tem cobra”. Uma colega a segue e verbaliza: “por aí, não”. Outra colega fica no meio do mato e então a primeira menina verbaliza: “Aí é

perigoso!”. Ela então sai correndo para a areia gritando: “areia é muito bom!”, e logo depois está brincando no tanque de areia, perto de uma árvore grande.

5.2.1D (2) - As crianças se apropriam criativamente do pátio ao lhe atribuir nomes e nomear suas subáreas

Nas Rodas de Conversa com desenho pergunto se há sugestões de nome para o parquinho.

Segue as respostas das crianças:

“Parque da felicidade”; “parquinho mais legal do mundo” (Bruno e Vicente, 06/07 anos, GB6).

“Parquinho divertido” (Rafaela, 05/06 anos, GB8).

“Parque cerejinha” (Antônio, 05/06 anos, GB9).



Fig. 15 “Parquinho unicórnio, porque nós amamos unicórnio. Se os meninos não quiser a gente parte o nosso lugar, então o nosso pode ser parquinho unicórnio”. (Augusta, 05/06 anos, GB8).

As respostas evocam uma relação afetiva significativa e prazerosa das crianças com o pátio. Em especial, a última resposta demonstra uma solução interessante para um possível conflito com outro GB: dividir o parquinho, traçar uma fronteira. O território emerge na fala da criança como condição e possibilidade de autonomia; a ele se atribui o nome que se quer.

O desenvolvimento ocorre sob certas condições que são construídas nas relações vitais e significativas para as crianças (Vigotski, 2001/2018b), não apenas com as outras pessoas, mas também com o ambiente físico – no caso, o pátio/parquinho da escola, seus limites e suas possibilidades. Vigotski (2001/2018b) foca na vivência que é pessoalmente relevante, significativa que emerge na relação entre criança e ambiente físico e social, pois é o que irá orientar o curso do desenvolvimento. A construção dos *lugares de criança*, enquanto apropriação criativa engendrada nas dinâmicas interacionais dos GB, alcança esse patamar.

As crianças também atribuíram nomes às partes (subáreas) do pátio. Segue o mapeamento do pátio a partir de suas sugestões, falas e desenhos. É este mapeamento que tomamos como referência.

A Casinha



Fig.16 Rita, 06/07 anos (GB 4): “Tem rainha, reis e muitas princesas”.

A Casinha (o nome é uma unanimidade entre as crianças) é o castelo onde se “brinca de princesa”.

Pergunto: Quem é o rei?

Rita: É na imaginação ou é Vicente.

E Vicente (06/07 anos, GB 6) verbaliza: “A casinha é o meu lugar favorito porque lá tem muito espaço”.

Podemos contemplar o desenho de Vicente na página 97.

A casinha tem um escorregador e atrás há uma rede para escalar; ao lado tem um mastro por onde as crianças podem subir e descer. É um equipamento versátil, multiuso, pois permite brincadeiras simultâneas em todos os seus espaços: embaixo, em cima, dos lados. As crianças circulam nele amplamente, explorando e vivenciando todas as suas possibilidades, como exemplificado a seguir:

Registo observacional nº5: Brincadeiras na Casinha

(I) Seis crianças, dois meninos e quatro meninas estão na casinha e exploram as múltiplas possibilidades de brincadeira.

(II) Na casinha há crianças em todos os espaços. Umas deitadas em cima, outras dependuradas no eixo, outras descendo pelo escorregador.



Fig. 17 Casinha

Os Cinco Balanços



Fig.18 Bartira - O balanço - 06/07 anos, GB 2

k



Fig.19 Balanço Azul ou Balanço do Amor

“O balanço azul assusta, pode virar” (Augusta, 05/06 anos, GB 8).

Um dos equipamentos preferidos no pátio/parquinho, o balanço (de três lugares), ao que parece, é de uso exclusivo de crianças entre 05 e 07 anos. É um equipamento que é utilizado com frequência. O usual é que seja ocupado durante todo o recreio, exibindo alta rotatividade de crianças. Nele se cumpre um ritual de início e de finalização do recreio – abertura e fechamento do cadeado que une as correntes.



Fig.20 Balanço com o cadeado.

Já o Balanço Azul não é muito disputado. Em geral, as crianças não permanecem muito tempo nele, mas conversam e combinam brincadeiras. Observou-se nele um episódio de brincadeira criativa, logo vetada pela educadora, descrito a seguir. É notório que as crianças não acataram a orientação da educadora, preferindo buscar outro tipo de entretenimento.

Registro observacional nº 01: Brincadeira criativa no balanço azul.

No balanço azul há duas meninas que já há algum tempo brincam e se divertem lá, inventando várias brincadeiras não convencionais. Uma das meninas fica de pé no balanço azul em movimento e uma professora diz: “Ô, Alice, o brinquedo não é assim, não! Sentadinha”. A menina senta; ambas ficam em silêncio. Poucos minutos depois a

brincadeira acaba e as duas crianças deixam o balanço azul e vão buscar outras atrações.

Além da esperada e usual brincadeira de balançar, ocorrem variações criativas no balanço e invenção de novos papéis, o que aponta para uma nova forma de apropriação criativa do pátio/parquinho. As variações ou brincadeiras criativas do balanço, em geral, preocupam as professoras que interferem com vetos. Por exemplo, pular do balanço em movimento como parte do enredo simbólico, “como se” fosse um “carro embalado”:

Registo observacional nº4: Episódio Carro “Embalado”

Os dois meninos desenvolvem uma brincadeira de aposta: o balanço torna-se um carro, há disputa para ver qual o mais “embalado”. A brincadeira consiste em sincronizar o início do balançar, balançar forte e saltar do balanço em movimento.

Houve também a brincadeira de atirar (perder) sapatos enquanto se balança. Ou ainda a brincadeira de sincronizar com colegas ritmo, intensidade e altura do balançar. É também comum as crianças, sobretudo meninas próximas ou pertencentes ao mesmo GB, conversarem e/ou cantarem enquanto se balançam, combinando, inclusive, a escolha das canções.

O Carro



Fig.21 O Carro. “A gente finge que é o carro” (Roda de conversa com desenho, Alice, 06/07 anos GB 1)

No Carro, as meninas também brincam de faz de conta de casinha, mãe-filha. Brincam ainda de “empurrar o carro [girar o volante] para ir para outro lugar” (Roda de conversa com desenho, Lícia, 05/06 anos GB 8).

O Campinho



Fig.22 Campinho (ou “parte da terra”, “parte do futebol”): entre a cerca e a gangorra.

A Caixa de Areia: na Fig. 11, p.119 pode-se visualizar a caixa de areia, demarcada por um quadro de cimento. É um local que, geralmente, abriga grupos entretidos em brincadeiras simbólicas. Em algumas ocasiões, especialmente no período da realização das Rodas de Conversa, percebeu-se seu uso para jogos de futebol. Mais adiante descrevemos um episódio que reuniu duas brincadeiras simultâneas, de particular interesse para os propósitos deste estudo.

5.2.1D (3) - As crianças se apropriam criativamente do pátio/parquinho quando apresentam suas sugestões de acordo com seus interesses

Pesquisadora: Como vocês gostariam que o parquinho fosse?

“Como é”.

“Do jeito que é, é muito divertido; eu queria morar aqui na escola”.

(Roda de conversa com desenho, Pérola e Rita, 06/07 anos GB4).

Pesquisadora: Vocês têm sugestões para mudar o parquinho?

“Casinha para os bichos visitarem porque eu adoro bichos”.

“Campo de futebol com grama”.

“Tirar as grades e botar trave, pra jogar bola”.

(Roda de conversa com desenho, Flor, Dênis e Diogo 06/07 anos GB5).

“Eu mudaria o balanço azul, [colocaria] outro tipo de balanço”.

“Eu ia trocar de carrinho do balanço para rodar mais” [referindo-se ao ‘volante’ do Carro].

(Roda de conversa com desenho, Lícia e Rafaela, 05/06 anos GB8).

Mais uma vez fica evidente o quanto as crianças apreciam estar no pátio/parquinho. Como a tese não propõe, no seu desenvolvimento, ações interventivas, entende-se que a devolutiva à escola, tanto para educadoras como para as crianças, pode ser um momento/espço de sensibilização para a pertinência da participação das crianças no cotidiano escolar, especialmente em questões concernentes ao pátio – seus olhares e sugestões, que serão ressaltados nesse momento.

5.2.1E- Território/Categoria de análise: Delimitação, posse e controle transitórios do espaço

Na dimensão tópica, em muitas situações, seja no pátio como um todo, seja em um mesmo equipamento – como, por exemplo, a casinha – os diferentes grupos de brincadeira vivenciaram o mesmo *lugar de criança*, mas, simultaneamente, demarcaram diferentes territórios. Ou seja, a apropriação criativa do pátio, conforme vimos no item anterior, deu-se a partir de múltiplos territórios. As crianças têm esta percepção, como ilustra a interlocução abaixo:

Pesquisadora (P): E se brinca de quê no parquinho?

[As crianças conversam sobre as muitas e diferentes brincadeiras que acontecem no parquinho].

Fifi: Cada um está fazendo uma brincadeira.

P: E se misturar, o que acontece?

Fifi: Fica uma confusão!

(Roda de Conversa com Desenho – 06/07 anos GB 2)

5.2.1E (1) - Dimensão tópica/território na interação/relação GB-ambiente físico

As características físicas do pátio escolar (tamanho, equipamentos, presença da natureza) interferem na configuração dos territórios, em seus miolos e em suas bordas. Quando o espaço é restrito há tendência das bordas se chocarem; quando o espaço é amplo, como nesse pátio, há a tendência do espaço acomodar todos os territórios; assim, mesmo que haja interpenetração ou compartilhamento de territórios, as bordas tendem a não se chocar, gerando conflitos. Tem-se a impressão de que os territórios deslizam uns sobre os outros. Como relatado adiante, em apenas uma ocasião em que acontecia um compartilhamento de territórios observou-se conflito entre integrantes de grupos de brincadeira diferentes, porém sob condições muito específicas.

A sensibilidade e a clareza da fala de Fifi ganham contornos marcantes quando pensamos que o pátio/parquinho é um campo multietário, como dito anteriormente, que

em muitas situações chega a reunir cinquenta crianças, desde o Grupo 5 da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. São momentos muito breves, tendem a durar, no máximo, cinco minutos e ocorrem nas transições entre os recreios das diferentes turmas. Mas neles é possível perceber a ocupação territorial dos diversos grupos de brincadeira, engajados em diferentes atividades lúdicas: as fronteiras demarcadas, ainda que invisíveis e muitas delas delineadas conforme o movimento e a dinâmica da brincadeira, como o pega-pega e suas variações; o esconde-esconde; o jogo de futebol (Bichara, 2003).

No que diz respeito às crianças entre 05 e 07 anos, os territórios múltiplos ocorreram também no mesmo equipamento, quando diferentes grupos empreenderam diferentes brincadeiras, criando territórios específicos em um mesmo brinquedo. Ou seja, houve momentos em que diversos GB compartilharam o mesmo equipamento, desenvolvendo diferentes modalidades de brincadeiras (vide Apêndice D), criando territórios móveis, na perspectiva da resignificação proposta por Carvalho & Pedrosa (2004), que ora se alinhavam, ora se entrecruzavam, deslizando uns sobre os outros sem que, em geral, isso gerasse conflitos e sem que tais territórios se confundissem, se misturassem – houve apenas um registro dessa situação. Trazemos aqui algumas ilustrações de brincadeiras ocorridas na casinha:

Registro observacional nº8: Múltiplos territórios na casinha

Há seis meninos agora na casinha. Um exhibe uma folha na mão, usando-a como se fosse uma arma. Eles brincam de pega-pega com arma e a casinha é a base. No meio deles uma criança desce o escorregador; e outra atravessa a casinha, por baixo, passando correndo entre eles.

Notou-se, assim, que os territórios se mostraram únicos/coesos, como ocorreu no Episódio Frutinhas, descrito nas páginas 104 e 105; ou sobrepostos – quando os territórios de diferentes grupos, em movimento, deslizam um sobre o outro, vão passando um sobre o outro, configurando uma situação, em geral muito breve, de compartilhamento de territórios por diferentes GB. Esse compartilhamento é ilustrado pelo episódio Futebol com bola de meia, que descrevemos e comentamos nas páginas 95 a 97.

Outros exemplos de compartilhamento de territórios entre os GB são os episódios seguintes, ocorridos na caixa de areia:

Registro observacional n° 05: Episódio Atravessamento na caixa de areia I

Na caixa de areia acontece um jogo de futebol; há um momento em que um grupo misto ocupa o centro da caixa de areia, brincando de pega-pega. Saem e retornam ao mesmo local, enquanto o jogo prossegue. Assim, por alguns momentos, a caixa de areia é palco de dois GB, o grupo do futebol e o grupo do pega-pega.

Registro observacional n° 08: Episódio Atravessamento na caixa de areia II

(I) Quatro meninas, integrantes do GB Alice, brincam na caixa de areia. Aparentam concentração.

(II) Cinco meninas brincam juntas. Estavam sob uma árvore e agora atravessam as bordas da caixa de areia em fila indiana – essa é a brincadeira. Passam pelo meio da brincadeira das quatro crianças que continuam sentadas na caixa de areia, aparentemente brincando de fazer comidinhas. Não há interação amistosa ou conflituosa entre os dois grupos. Ambos estão focados em suas brincadeiras.

(III) As cinco meninas permanecem juntas, continuando a brincar de equilíbrio, porém não mais andando pelas bordas da caixa de areia. Ocupam um local próximo ao GB Alice.

No entanto, há situações em que o compartilhamento de territórios gera conflitos entre os GB, como ocorreu entre os dois grupos fixos, o GB Alice e o GB Futebol. Os territórios, nos atravessamentos, não se misturam. Os brincantes podem transitar de um território a outro, ou seja, de uma brincadeira a outra. Mas precisam dominar o código, construído coletivamente, de cada brincadeira.

Além de ilustrar uma situação de compartilhamento de territórios entre diferentes GB, o Episódio *Brincadeira de Perseguição do GB Alice* revela aspectos da função comunicativa do território e será, portanto, descrito e discutido nessa seção (página 145). É um episódio de particular interesse para a tese devido à sua complexidade.

5.2.1E (2) - Dimensão tópica: território na interação/relação entre pares

Na interação/relação criança-criança, o território ressignificado sinaliza relações de pertencimento a GB específicos – fixos ou situacionais, bem como compartilhamento dos significados das configurações espaciais e das relações sociais sinalizadas (Carvalho e Pedrosa, 2004).

Registro observacional nº11: Episódio Gatinhos¹¹

No momento da observação, a pesquisadora nomeou a brincadeira como Episódio Cachorrinhos. Após a Roda de Conversa, quando Alice se referiu a esta brincadeira, a pesquisadora corrigiu o nome.

- (I) *Dênis e Alice se afastam e se sentam mais adiante, na borda da caixa de areia. Ele deita a cabeça no colo dela que acaricia seus cabelos. Stella os segue e se deita bem perto deles, na grama. Dênis volta a deitar a cabeça no colo de Alice.*
- (II) *Agora Branca chega. Alice pede a todos que encontrem algo, eles imitam gatinhos e procuram algo pela grama, também pela areia. Às vezes deixam de engatinhar e andam. Quando encontram o que procuram, voltam e entregam a Alice.*
- (III) *As crianças exploram a região das Árvores. Dênis e Stella voltam a deitar a cabeça no colo de Alice, ela lhes acaricia os cabelos.*

Aqui se destaca a sintonia do grupo ao compartilhar o significado da brincadeira, o como se fosse um gatinho de Alice que lhe obedece, que recebe seus carinhos. A aparente simplicidade da brincadeira guarda a complexidade das relações entre pares, já que este é um GB fixo e que convive há algum tempo, pelo menos desde o início do ano (lembrando que as observações ocorreram entre os meses de setembro a novembro/2018). Por exemplo, é nítida a liderança de Alice e sua preferência, nesta brincadeira, pelo gatinho Dênis. O grupo sustenta a brincadeira que se desenvolve em um território extenso, chegando até às Árvores, sem que haja reclamações por parte das educadoras. É um

¹¹ No momento da observação, a pesquisadora nomeou a brincadeira como Episódio Cachorrinhos. Após a Roda de Conversa, quando Alice se referiu a esta brincadeira, a pesquisadora corrigiu o nome.

território que se mostra muito móvel dado o enredo do faz de conta, de ir buscar coisas e voltar; de parar, sentar e receber carinho. E então recomeçar a busca.

O episódio traz a centralidade do vínculo entre pares na perspectiva colocada por Carvalho et al. (2006) e por Carvalho e Rubiano (2004), na qual se enfatiza a reciprocidade entre vínculo e compartilhamento. O vínculo otimiza o compartilhamento – de espaços, de gostos/attitudes e de subjetividade – ao criar a oportunidade de vivência repetida e re-elaborada daquilo que é ou pode ser compartilhado. Assim, as brincadeiras nos grupos, principalmente naqueles que são fixos, cujos parceiros convivem cotidianamente e há algum tempo, podem ser repetidas, revividas e recriadas, fortalecendo a amizade, a designação usual para o vínculo, segundo as autoras. A amizade, por sua vez, fortalecerá os laços entre as crianças.

O episódio Gatinhos ilustra as características do vínculo: a proximidade entre os pares, possibilitando momentos de ternura, ainda que no enredo da brincadeira simbólica; a afinidade, demonstrada pelo querer estar e brincar juntos daquela forma; a cumplicidade, visto que as crianças mostram-se sintonizadas e atuam conforme combinações de papéis e evolução do tema proposto, pois o significado compartilhado torna-se roteiro básico que promove novas ações e pode incorporar novos objetos (Pedrosa & Eckerman, 2000).

O episódio aponta para o vínculo como recurso fundamental para o ser humano. Carvalho e Rubiano (2004) lembram que o compartilhamento precisa ser recriado na história tanto do indivíduo quanto dos grupos sociais, pois não é dado filogeneticamente, não na medida do que é necessário para sustentar a vida social característica da espécie. Tomasello (1999/2019) também coloca que a adaptação biológica dos seres humanos a uma forma especial de cognição social possibilita, mas não determina processos históricos e ontogenéticos fundamentais para a criação de habilidades cognitivas e de produtos exclusivamente humanos. Ou seja, mesmo sendo biologicamente cultural (Bussab & Ribeiro, 1998), a complexidade e transformações da vida social exigem novos aprendizados.

Quando pensamos que nós, humanos, podemos compartilhar inclusive estados psicológicos (afetos, emoções) e que nossa capacidade de refletir, produzir e adquirir conhecimento, além de recriá-los, é um empreendimento cultural (Tomasello, 1999/2019), podemos perceber no singelo desse episódio um breve flagrante da importância do GB para o processo de desenvolvimento; ou seja, o GB enquanto *locus* de descoberta, criação e exercício de vínculos e compartilhamentos de tantas vivências.

Queremos ainda trazer mais uma ilustração da Dimensão Tópica do território na interação/relação entre pares em um GB. Trata-se de um episódio ocorrido no balanço, envolvendo três crianças, sendo duas delas parceiras de um mesmo grupo.

Registro observacional nº4: Episódio Cantando no Balanço

- (I) *Há três meninas no balanço. Elas sincronizam o início do movimento, começando juntas após o “Já!”. Por alguns segundos, durante seis vezes, duas meninas conseguem uma perfeita sincronização no movimento do balanço. Voltam, depois, ao descompasso, cada uma em seu movimento. Conversam, riem, cantam um jogral.*
- (II) *A terceira menina se incomoda com o canto de uma delas, ao seu lado, e ainda no balanço, faz queixa para a professora, que está sentada em um banco próximo, verbalizando: “Ela canta no meu ouvido!”; ao que a professora responde, quando entende a reclamação: “Cante também”. A menina fica chateada e diz: “Não vou cantar nada!” E sai do balanço.*
- (III) *Um menino chega, mas não interage com as outras duas meninas que seguem cantando o jogral e, de vez em quando, outras músicas. Elas cantam alto e juntas. O menino sai e vai para a gangorra.*

Este episódio nos permite ilustrar os dois aspectos da Dimensão Tópica do construto GB-P, sublinhando sua reciprocidade e inteireza: é uma apropriação criativa do balanço, portanto um *lugar de criança*; e configura um território engendrado no campo interacional entre as duas crianças cantantes, evidenciando o vínculo e o compartilhamento, conforme vimos no episódio anterior. Mas podemos avançar e lançar sobre ele um olhar mais acurado à luz dos estudos de Hinde (1976a; 1976b).

Já sabemos que o balanço é um dos equipamentos mais disputados no pátio/parquinho; e que nele as crianças brincam de modo variado e criativo, como o fazem as duas meninas que sincronizam movimentos e cantam juntas. O que nos chama a atenção é a brincadeira ter começado com três participantes e, logo depois, uma das meninas não apenas deixar de acompanhar o desenrolar da brincadeira como se

incomodar, queixar-se à professora em busca de uma solução, não acatar a sugestão (de inclusão) e, por fim, se retirar do balanço. É uma sequência de comportamentos que vão contrastando cada vez mais com a sintonia crescente das outras duas meninas que firmam a parceria e sustentam a brincadeira. Conforme Hinde (1976a; 1976b), elas conseguem manter a interação que depende de ambas. E, realmente, ambas se engajam na brincadeira e esta, como resultado inédito da interação mais estreita e comprometida, torna-se cada vez mais divertida – o canto fica mais alto e diversificado, há inovações. O território criado pela interação como que se expande, preenchendo o lugar vazio do balanço, que permanece assim, pois o menino que chega também logo se retira.

5.2.1E (3) - Dimensão tópica/território na interação/relação GB/educadoras

As interações entre os grupos de brincadeira e as educadoras compõem um campo dinâmico e tenso, atravessado pelos embates entre diferentes culturas, expressos nas negociações empreendidas pelas crianças que tentam defender seus interesses, resistindo às normas do contexto escolar. Teremos oportunidade, quando tratarmos da Dimensão Funcional do construto GB-P, de abordar as estratégias criadas nas interações entre pares e com os adultos, que revelam a gestão interpessoal, importante função do território ressignificado. Enfrentaremos, então, o desafio de problematizar a regulação social das brincadeiras tal como ocorreram no âmbito desta pesquisa.

Por ora, vamos focar nesta regulação social como passaporte que assegura ao adulto:

- ✓ livre acesso aos territórios;
- ✓ intervenções nos territórios: fixação momentânea de suas bordas; reorganização de seu miolo; ou mesmo sua dissolução .

O exemplo mais emblemático são os jogos empreendidos pelo GB Futebol. No episódio descrito nas páginas 100 e 101, por exemplo, observou-se que não apenas a professora tomava a iniciativa de adentrar o território móvel do futebol, delineado pela trajetória da bola, para mediar conflitos e propor soluções; estabelecer regras; redefinir bordas (fronteiras) e miolo (dinâmicas) da brincadeira, como também, em muitas ocasiões, ela era chamada a intervir. Vale ressaltar, como mostra a Fig. 21, p.128, que o

campinho, onde os jogos ocorriam, ficava em frente ao banco no qual as professoras se sentavam durante o recreio.

Mesmo com muitos conflitos e interrupções, os meninos brincaram de futebol até o final do recreio, neste episódio. Entretanto, houve situações em que o jogo foi vetado, ou a participação de algum membro do GB, inclusive o líder, não foi permitida, como ilustram as seguintes verbalizações das crianças:

“Tem dia que a pró não deixa [que o jogo aconteça]”.

(Conversa Informal nº02 – Alisson, 06/07 anos GB Futebol).

Pesquisadora(P): Hoje vai ter jogo de futebol ou não vai ter?

Diogo: A pró vai pensar. Quando cheguei eu se comportei, mas depois ficou bagunça, aí eu não se comportei. [Houve o jogo, mas Diogo não jogou].

(Conversa Informal nº04 – Diogo, 06/07 anos GB Futebol).

5.2.2 - Dimensão Funcional

A Dimensão Funcional trata das funções que se vinculam aos conceitos de *lugares de criança* e de território ressignificado. Tais funções – Instrumental (LD); Comunicativa e Gestão de Relações Interpessoais (território) – se referem às estratégias criadas e implementadas pelos grupos de brincadeira no âmbito do meio social escolar, ou seja, das interações/relações entre pares (intra GB e entre GB); e das interações/relações entre os GB e as educadoras.

5.2.2A - LD/Função Instrumental: Análise da categoria - Criação de LD como recurso estratégico

Identificou-se duas expressões de *lugares de crianças* (LD) como recursos estratégicos, utilizados pelos GB nos embates com a cultura escolar. Como já

considerado, os LD são reconstruções criadas pelas crianças conforme seus interesses negociados na relação com o ambiente físico (Dimensão Tópica, p.113), com pares, com os adultos de referência, no caso, as educadoras. Como função instrumental, podem ser compreendidos como estratégias de enfrentamento e de resistência, empreendidas pelos GB visando assegurar os interesses das crianças e reforçar as manifestações da cultura de pares. *Os lugares de* transformam/ressignificam e revitalizam o pátio (*um lugar para crianças*) mediante investimento de afetos e significados únicos que o qualificam como pertencente às (e apropriado pelas) crianças em interação.

5.2.2A (1) - Reivindicação direta e indireta da liberação do balanço



Fig.23 Balanço (Ildes, 06/07 anos GB 2).

Ao chegar ao parquinho, em geral meninos e meninas correm para assegurar uma vaga no balanço e lá esperam a abertura do cadeado, por uma das educadoras, para começarem a brincar. Isso demonstra a hierarquia existente entre as crianças e os adultos. Porém, as crianças desempenham um papel essencial na abertura do cadeado que prende as correntes do balanço, deslocando o protagonismo que, à primeira vista, estaria

exclusivamente com a educadora detentora do poder de abrir ou não o cadeado – e está, como inclusive percebem as crianças. Vejamos o diálogo abaixo:

Pesquisadora (P): Quem pega a chave do balanço?

Lícia: Augusta pega!

Rafaela: Mais ou menos que a gente pega.

(Roda de Conversa com Desenho – 05/06 anos GB8).

No entanto, as crianças não ficam passivas. Considerando que o embate e a resistência à cultura escolar se dão, em geral, não de forma ruidosa, mas nas brechas e entrelinhas das relações estabelecidas na escola, percebe-se que as crianças exercem aqui, à sua maneira, um protagonismo que se manifesta de forma direta – através do pedido/reivindicação de abertura do cadeado, mas também de forma indireta – através da corrida em direção ao balanço buscando assegurar uma vaga assim que chegam ao parquinho; da espera pela abertura do cadeado sem “arredar o pé” do balanço; da espera, silenciosa ou queixosa, da “vez” junto aos mastros do balanço, informando às professoras a preferência e a importância do equipamento, a despeito de todos os riscos envolvidos que as preocupam; através das brincadeiras criativas desenvolvidas neste equipamento que envolvem, em algumas situações, afronta e burla às regras estabelecidas. Todas são estratégias que tornam o pátio/parquinho, nesses momentos, um *lugar de criança* (LD).

Em algumas ocasiões (poucas) registrou-se a demora da educadora na abertura do cadeado. Houve um veto à brincadeira, expresso na fala de uma criança (“*não vai abrir o balanço, gente!*”) mas, dez minutos depois, outra professora chegou ao pátio/parquinho e abriu o cadeado, liberando o balanço. Talvez o risco inerente ao equipamento, que demanda das educadoras constante vigilância e regulação da altura e intensidade do balançar – regras que as crianças burlam com frequência, possa ser um fator explicativo para a demora, às vezes, em liberar o brinquedo. No entanto, o usual é que uma das educadoras abra o cadeado do balanço logo no início do recreio. Em outro registro a chave está com uma criança, mas ocorre algo interessante. Passemos aos registros e nos atentemos, em especial, aos comportamentos das crianças:

Registro observacional nº 09: O cadeado do balanço

As crianças chegam ao pátio/parquinho às 16:10h. O balanço está com o cadeado. Há crianças esperando. Uma delas diz: “A pró tá demorando”. As crianças ainda esperam um pouco mais. Então a professora aparece trazendo a chave do cadeado, mas ao chegar perto do balanço, desvia e vai em direção a dois meninos que se envolveram em um conflito. Após mediar o conflito, a professora retorna e se dirige ao balanço – são 16:25h. Uma das crianças que espera pela liberação do brinquedo verbaliza: “Pró, vai abrir o balanço?”. Ela responde: “Vou”. Mas vai atender outra demanda de outras crianças. Só depois é que volta e então abre o balanço – são 16:28h.

Em um recreio cujo tempo médio estimado, durante as observações, foi de 40,06min, aguardar quase vinte minutos pela liberação de um equipamento preferido e disputado, cujo tempo de permanência nele, em geral, também depende das educadoras, constitui-se, a nosso ver, um desafio e um exercício do interesse no brinquedo e da vontade de brincar nele. O balanço é importante para as crianças e elas deixam isso claro. É um dos equipamentos, junto com a casinha e a referência ao futebol pelos meninos, que mais aparecem nos desenhos.

As crianças percebem a demora, requisitam a abertura do cadeado e esperam. Encontramos outra vez aqui algo além de uma aparente passividade. Ao lidar com diferentes perfis de educadoras, algumas mais flexíveis, outras nem tanto, as crianças estão aprendendo e vivenciando a complexa sociabilidade humana. É preciso considerar esta relação, desigual, intergeracional sob a perspectiva da diferença, não do déficit, como sinaliza Sarmiento (2003). Ou seja, as crianças precisam criar estratégias diferenciadas para negociar com os adultos – estaremos aprofundando este aspecto adiante, quando abordarmos a função de gestão interpessoal do território, ainda na Dimensão Funcional.

Aqui, nos parece que essa espera – ativa (e não passiva), porque nela há a percepção coletiva de uma demora (inexplicável? desnecessária?); há a persistência da reivindicação (legítima); há o saber da hierarquia, do desigual, que se revela na resposta “mais ou menos que a gente pega [a chave do cadeado, a chave para a diversão]” – torna-se, ela mesma, uma estratégia que cria no pátio o *lugar de criança*.

Precisamos ressaltar que a criação de LD, de modo tópico ou funcional, é, antes e essencialmente, um processo criador, na acepção que lhe é conferida por Vigotski (2004/2018a), ou seja, base e motor do desenvolvimento. A atividade criadora responde aos desafios propostos pelo meio – e, no contexto escolar, lidar com os adultos é também um desafio! – que requerem soluções inéditas, novos recursos. E os LD são novos

recursos. São originais; são forjados na vivência cotidiana dos GB com o tripé interacional que encontramos na escola. Podem não se repetir, enquanto estratégia, pois estão intimamente ligados ao contexto (o *lugar para crianças*) no qual estão ancorados. Aqui encontramos, ilustrado, o campo interacional *lugar para/lugar de crianças* que abordamos acima (item 5.2.1C, p. 117).

Entendemos, assim, que os LD são uma expressão do novo que surge nas relações com os vários outros e têm importância significativa no processo de desenvolvimento e construção identitária, pois a vivência da autonomia, da rebeldia criadora marca o exercício da cidadania, a de agora e, possivelmente, a de amanhã. Como afirma Hinde (1976a e 1976b), o ineditismo de cada interação, no presente, surge a partir de vivências passadas e influenciará as interações por vir. Tal posição se aproxima da concepção de Vigotski sobre as etapas do desenvolvimento; o autor não as concebe de forma rígida, mas vê as neoformações – portanto o Novo que caracteriza o desenvolvimento – como forjadas nas e pelas vivências (históricas) da etapa anterior, sendo desse modo que o Novo, no presente, se lança, se projeta no futuro (Vigotski, 2001/2018b; Prestes, 2013).

Segue outro exemplo:

Registro OBS nº 10: O cadeado do balanço II

No início do recreio, três meninas estão no balanço aguardando a abertura do cadeado. Uma delas está com a chave do cadeado, mas informa que não vai dar a chave a ninguém, porque está querendo que uma amiga, que estava aguardando a abertura do balanço e precisou sair rapidinho, retorne. A professora chega, pega a chave e abre o balanço, propondo um acordo, já que há quatro crianças interessadas no brinquedo e há apenas três assentos. A criança que saiu teve sua “vez” adiada. Quando voltou esperou até poder brincar com sua amiga, que continuou no balanço ainda por um tempo.

A dinâmica interna do GB, assentada em vínculos de cumplicidade e comportamentos protetivos, aparece na atitude da criança que, de posse da chave, vê a possibilidade de incluir a amiga, momentaneamente ausente, no balanço – uma correspondência, talvez: o brinquedo é meu, mando eu; a chave está comigo, decido eu. Não funcionou, a amiga teve que esperar sua vez. O episódio deixa claro quem, de fato,

tem, mais que a chave do cadeado, o poder de consentir, e sob que condições, a brincadeira no balanço. Entendemos que o reconhecimento da hierarquia na escola é necessário à atividade criadora do GB; pode ser o ponto de partida para que as crianças aprendam a lidar com a normatividade inerente às infâncias e sua expressão no contexto escolar: o “ofício de aluno” (Marchi, 2010; Sarmiento, 2011; Marchi & Sarmiento, 2017), mas em uma perspectiva de superação e afirmação da cultura de pares, não de submissão.

Esses aprendizados acontecem na dinâmica coletiva, na troca social, nas possibilidades da socialização horizontal (Sarmiento, 2008), como ilustra o diálogo das crianças na Roda de Conversa acima. Daí a importância dos GB, como campo de interações/relações, como matriz de formação de vínculos/amizades, estimulando e propiciando o empoderamento que advém do sentimento de pertença, do suporte coletivo, do compartilhamento que fortalece o vínculo, tal como colocam Carvalho et al. (2006) e Carvalho e Rubiano (2004). Entendemos que aqui se vê tanto a potencialidade da cultura de pares (Corsaro, 2011), como o possível alcance da participação social da criança, defendida por Sarmiento e colegas. Vale lembrar que consideramos a filiação a um GB como uma das formas de participação social das crianças.

5.2.2A (2) - Reivindicação, contínua e renovada, do pátio como lugar e momento da brincadeira livre

As crianças solicitam a ida regular ao pátio, compreendendo-a como momento de brincadeiras livres, muito diferentes das atividades propostas de cunho pedagógico, ainda que lúdicas. Sentem falta do pátio quando, por alguma razão, não podem vivenciar lá o recreio (atividades em sala; atividades extraclasse; dias chuvosos) e externalizam esses sentimentos para as educadoras. Tais informações, relatadas pelas educadoras em conversa casual, puderam ser confirmadas na última observação, quando, após uma atividade de pintura realizada por estagiárias do curso de Psicologia na mesa próxima às Árvores (Fig. 24), as crianças do grupo 5 da Educação Infantil (05/06 anos) cobraram insistentemente o tempo do recreio, embora a atividade tenha sido realizada durante o período do mesmo. Inclusive meninos do 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais (06/07 anos), já impacientes com a espera, foram até o local chamar os colegas menores para o tradicional futebol. Diante disso, as estagiárias alteraram a programação, suprimindo parte da atividade proposta. As crianças, então, satisfeitas, correram livres

para suas brincadeiras. Note-se que tinham apreciado a atividade, apenas queriam assegurar o tempo do recreio integral. Conseguiram.



Fig. 24 Mesa das Árvores, espaços de convivência.

*Teve uma brincadeira muito legal
em um dia perto desse, foi pega-pega congelado no alto.*

(Roda de Conversa com Desenho - Pérola, 06/07 anos GB4)

As duas expressões do *lugar de criança* enquanto estratégia de enfrentamento são reivindicações infantis de tempo e de espaço para as brincadeiras espontâneas na escola. Os grupos se mobilizam buscando assegurar o brincar espontâneo durante o recreio, talvez a melhor hora do dia. E querem que aconteça no pátio/parquinho, lugar em que apreciam estar. As negociações, como veremos no próximo item, têm, em geral, este propósito. Mas o que está em jogo é algo mais complexo.

O que se defende aqui – na voz e na ação das crianças; e no texto da pesquisadora – é o brincar espontâneo como campo propício à invenção do novo que impulsiona o desenvolvimento. O brincar pelo brincar, porque é prazeroso, porque faz crescer em ideia, em imaginação, em vontade; porque não precisa de porquê.

As crianças não sabem, mas suas reivindicações se alinham à crítica ao modelo escolarizante que, na Educação Infantil, limita e desvaloriza a brincadeira privilegiando atividades consideradas produtivas (Lordelo & Carvalho, 2003; Lordelo et al., 2008; Lordelo & Bichara, 2009; Almeida & Sodré, 2015; Menezes & Bichara, 2015; Gomes,

2016). As atividades, o currículo, o conhecimento formal têm sua importância. Assim como a brincadeira, fonte inesgotável de descoberta, de invenções.

5.2.2B - Dimensão Funcional: Território

A Dimensão Funcional do território ressignificado (Carvalho & Pedrosa, 2004) aborda duas funções, a comunicativa e a de gestão de relações interpessoais, que se referem a estratégias criadas e compartilhadas pelos grupos de brincadeira no uso e na construção social do espaço. A função comunicativa abarca os rituais de acesso às brincadeiras; são formas de comunicação verbal e não verbal que as crianças compartilham e por meio das quais se compreendem. Tais rituais, que envolvem, por exemplo, aproximação gradual, intensa e contínua observação, oferta e partilha de um objeto/brinquedo relacionado à brincadeira do momento representam tentativas das crianças, bem sucedidas ou não, de adentrarem territórios do brincar, o que lhes possibilita integrar o GB e participar das brincadeiras (Carvalho & Pedrosa, 2004). No entanto, como afirma Corsaro (2011), esta não é uma empreitada fácil.

Já a função de gestão de relações interpessoais se refere às estratégias criadas pelas crianças para a vivência no meio social, que na escola engloba as interações/relações entre pares e do GB com as educadoras. São estratégias que visam ao asseguramento dos interesses lúdicos; ao controle de suas vidas, bem como ao controle sobre a autoridade adulta, principalmente através da resistência às regras e dos desafios à autoridade do adulto/profissional (Corsaro, 2011).

5.2.2B (1) - Função comunicativa do território

Pode-se dizer que as funções do território referem-se às estratégias criadas e utilizadas pelo GB em suas múltiplas interações/relações, tanto entre pares (criança-criança, na dinâmica interna [ou intra GB]; e entre diferentes GB); como com os adultos/profissionais. A função comunicativa do território trata, assim, de estratégias informacionais que exigem leitura e interpretação por parte das crianças envolvidas, tanto daquelas que pertencem ao GB, como as que desejam dele fazer parte. Para isso é necessário decifrar códigos comunicativos, tanto verbais (palavras, fala), como não verbais (gestos, sorrisos, olhares). Porém, à luz do território ressignificado (Carvalho &

Pedrosa, 2004), esses códigos se ampliam, incluindo tanto a própria configuração do território, quanto o conjunto ritualizado de comportamentos exigidos para se ter acesso a ele e conseqüentemente às brincadeiras que nele o GB empreende – os chamados rituais de acesso.

Com base em pesquisa empreendida com crianças na faixa etária entre 06 e 36 meses, Pedrosa e Carvalho (2006) colocam que na construção/reconstrução de significados no campo interacional do grupo de brincadeira ocorre a diferenciação de códigos comunicativos, compreendidos como expressões faciais, gestos e outros movimentos do corpo, e também expressões verbais. Nesse processo, a interação entre pares, que promove brincadeiras, desempenha um papel relevante, construindo convenções comunicativas que expressam a microcultura do grupo de brincadeira, sendo uma das modalidades e, simultaneamente, uma das fontes de transformação no processo de construção da comunicação. Na pesquisa desenvolvida pelas autoras, destacou-se a importância do contato visual e dos sorrisos como meio de comunicação de crianças pequenas, além de gestos ritualizados, gestos idiossincráticos e segmentos linguísticos. Dessa forma, em crianças pequenas, o sorriso sinaliza receptividade, convida às atividades coordenadas, podendo ainda significar, em situações de conflito, motivação afiliativa (indicando cumplicidade, apoio, parceria) e resultando em apaziguamento.

Afirmando que há comunicação efetiva entre crianças muito pequenas, que ainda não dominam o código verbal, o estudo aponta duas direções principais e relacionadas na construção da comunicação nos grupos de brincadeira: (1) a diferenciação de códigos comunicativos a partir de gestos, ações, segmentos linguísticos e vocalizações pré-linguísticas – ou seja, a transformação de sinais expressivos em sinais que informam o parceiro (o receptor) sobre situações no ambiente físico e social ; e (2) a construção da cultura de pares no aqui e agora do grupo, com base na permanência potencial de códigos compartilhados.

Pedrosa e Carvalho (2006) ainda colocam que o domínio do código simbólico por crianças de idades mais avançadas possibilita uma maior diferenciação dos significados dos sorrisos alinhada às convenções culturais mais generalizadas mediadas pela linguagem verbal. Assim, foi com grande curiosidade que estudamos a função comunicativa do território em crianças entre 05 e 07 anos, que dispõem de discurso; vivenciam o vigor do simbolismo; estavam aprendendo a escrever, principalmente as pertencentes ao 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, mas entre as quais o

desenho ainda era a forma mais usual de expressão escrita, como ilustra o episódio descrito abaixo:

Registro Conversa Informal n° 1: Brincadeira de cartas

Logo no início do recreio, Bartira se reúne com mais sete meninas (Alice, Patrícia, Teca, Cátia, Fifi, Stella e Ildes) no Banco das Professoras e inicia uma brincadeira que consiste em distribuir cartas para as colegas, uma a cada vez. Ela pega cada carta, diz solenemente “De Bartira para Alice”, por exemplo, e entrega a carta. Repete a entrega das cartas, dessa forma, com as sete meninas, o que dura cerca de 20 minutos do recreio. Após a brincadeira, converso com ela e pergunto sobre as cartas. Ela explica: “Ah, são desenhos para colorir. Eu quis retribuir pra Patrícia, mas tinha as outras meninas, aí fiz pra todo mundo, uma pra cada”.

O episódio Frutinhas (p.104-105), vivenciado pelo GB Alice, exemplifica situações em que o grupo sustenta a brincadeira a despeito das sucessivas tentativas das educadoras, via comunicação verbal, em finalizar a brincadeira. A resistência do GB (que ilustra uma das estratégias de gerenciamento do GB na interação/relação com os adultos/profissionais – ver página 169) se dá não através de respostas verbais, mas na permanência e continuidade da brincadeira. Ou seja, a brincadeira, ela mesma, se torna a resposta dada, repetida e sustentada. Pode-se supor que há aí uma comunicação tácita, pertinente ao GB. A mesma *performance* do grupo ocorre quando a professora tenta mediar a inserção de novas crianças na brincadeira e o GB, outra vez de forma silenciosa, defende o espaço interativo – simplesmente continua brincando, sem incluir novos participantes. Mas esta resposta também se manifesta através da configuração em círculo fechado que une todas as participantes e veicula a mensagem de que não há espaço para novos integrantes, o grupo está fechado. A professora compreende a mensagem e busca uma alternativa. O território se mantém definido, sustentando a coesão do grupo e mantendo a brincadeira. É interessante sinalizar que, antes da professora captar a mensagem, as crianças que queriam entrar na brincadeira já a tinham, provavelmente, percebido, pois, diante do silencioso, mas retumbante NÃO, uma delas quebra as regras implícitas dos rituais de acesso e tenta tomar à força o objeto que lhe daria condição de realizar a mesma brincadeira por conta própria. Não foi bem sucedida.

No registro seguinte, capturamos uma situação de conflito entre dois grupos de brincadeira, do qual participaram alguns membros de cada um dos grupos envolvidos.

Fora as situações mais agressivas comuns no jogo de futebol, esses foram os únicos momentos observados de agressão física deliberada, intencional, que só finalizou após intervenção da educadora. O episódio também ilustra a estratégia de Enfrentamento abordada adiante, na página 158.

Registro observacional nº 13: Conflito entre grupos de brincadeira

(1) Acontece um desentendimento entre as crianças, que envolve Alice, Stella e Bartira do grupo 5 da Educação Infantil e duas meninas do 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Há uma discussão que acontece mediante troca de recados levados à Alice por Stella e também por ela trazidos para as duas meninas do 1º ano. É um desentendimento que se prolonga dessa forma e que vai aumentando de intensidade, culminando, depois, com uma das meninas do 1º ano discutindo pessoalmente com Alice e a empurrando, momento em que a professora intervém. Antes, contudo, acontece a troca de recados, do tipo: “Sabe o que Alice disse de você?”, pergunta Stella e repassa a mensagem [inaudível] à menina do 1º ano, que responde irritada, em tom elevado: “Então diga a ela que é uma chata!”. Stella corre de um lado a outro levando e trazendo os recados, cada vez mais desaforados.

(2) O desentendimento prossegue. Todas as crianças envolvidas se encontram juntas, bem próximas, discutem, há empurrões, dizem desaforos umas às outras, as do mesmo grupo defendem as parceiras, enfrentando as meninas do outro grupo. Claramente tomam partido. É quando a professora interfere, dizendo: “Eu estou de lá observando vocês duas”, diz às meninas do 1º ano que são mais agressivas e tomam a iniciativa das ofensas, saindo correndo atrás de Alice mesmo depois que ela corre delas, visivelmente abalada com o que ouviu [inaudível]. Mediante intervenção da professora, há várias queixas de ambas as partes. A professora diz: “E aí, como é que resolve?” Stella e Alice ficam de mãos dadas enquanto a professora intervém.

O conflito entre as meninas do GB Alice e as duas meninas do 1º ano revela a mediação da comunicação verbal, já que há intensa discussão com base em troca de recados desaforados que são levados à líder por uma parceira de GB, que também se incumbem de trazer suas respostas à rival. A comunicação verbal não apenas sinaliza, mas ela mesma fomenta o crescente nível de tensão que culmina em agressões físicas que determinam a interferência da educadora. O que chama à atenção é que os insultos verbais antecedem e conduzem ao clímax da agressão física.

Por outro lado, vemos, no Episódio Armadilha (p.93-94), que também em situações de conflito intra GB, ocorre a prevalência da comunicação verbal, o que não significa que a comunicação não verbal e comunicação via configuração territorial não estejam presentes. No Episódio Armadilha, por exemplo, uma das questões do conflito girou exatamente em torno da exigência de constituição de novo território que acomodasse a proposta de inovação de uma das participantes, não aceita pela parceira.

Mesmo que não tenha sido possível o registro do áudio dos episódios, sinalizamos a importância da entonação das verbalizações, que manifestava diversos estados emocionais, tais como impaciência, raiva, contentamento, insatisfação, entre outros, bem como sua intensidade, que variou desde cochichos a gritos, além das posturas corporais e expressões faciais que acompanhavam o uso da palavra. Os episódios nos remetem às considerações de Vigotski (1992, 2000, 2012) sobre as relações entre a palavra/fala e o pensamento. A palavra, ainda que acompanhada por gestos e por expressões faciais, se destaca claramente como mediadora nos conflitos vivenciados intra e entre GB; mobiliza afetos e organiza estratégias de ataque e de defesa (no primeiro episódio) e estratégias de persuasão e oposição (no Episódio Armadilha).

Ao intervir, a educadora também utiliza a palavra para mediar o conflito e buscar uma solução/conciliação. Vê-se as possibilidades da comunicação verbal: as palavras tanto podem fomentar quanto podem apaziguar o mesmo conflito – os exemplos são infindáveis e nos levam a refletir sobre o alcance e a importância da aquisição simbólica e o consequente desprendimento do objeto concreto. Os episódios também revelam esses aprendizados nos grupos de brincadeira. Na intervenção da educadora pode-se ainda observar o uso da palavra para análise da situação, cuja resolução demonstra, se não uma reconciliação, a possibilidade de reorganização do campo perceptual pelos atores envolvidos.

Quando olhamos para tais episódios e relembremos os achados de Pedrosa e Carvalho (2006) nas pesquisas com crianças de menor idade, compreendemos que o domínio do código verbal, tornando-se hegemônico nas comunicações estabelecidas pelas crianças, impacta a vivência de suas interações/relações; ou seja, impacta o curso do desenvolvimento, como afirma Vigotski (2000).

No que concerne às interações/relações dos GB com os adultos/profissionais, observou-se que no GB Futebol houve conversas entre educadoras e jogadores para estabelecimento de regras. Mas, durante o jogo, como já dito, os meninos criaram novas regras e as comunicaram por via verbal, em geral. Houve conversas, combinações, discussões (às vezes acaloradas), como ilustra o episódio seguinte:

Registro observacional nº 06: Comunicação no jogo de futebol

Há nesse momento seis meninos envolvidos no jogo de futebol. Ensaíam dribles, conversam, combinam, discutem. Escuto um deles dizer: “Vale não!”. Ou então:

“Aqui!”, pedindo a bola ao colega. Acontece um gol. Então o goleiro informa que a trave mudou.

Mas há também comunicação não verbal entre os jogadores, especialmente comportamentos corporais agressivos nas situações de conflito, em geral percebidos e repreendidos pelas educadoras.

Passamos agora a discutir os rituais de acesso às brincadeiras, outra expressão da função comunicativa do território ressignificado, tomando como referência o balanço, equipamento no qual se verificou diversas situações de disputa, exigindo a regulação do adulto/profissional que monitorava a “vez”.

Existem frequentes, intensas e por vezes conturbadas negociações da vez, em muitas situações mediadas pelas educadoras que chegam, inclusive, a controlar o tempo de uso de cada criança, conforme se observa nos momentos de um episódio descritos abaixo.

Registro observacional nº 05: Negociações da “vez” no balanço

(I) A auxiliar assume a gestão da vez do balanço, determina cinco minutos para cada criança, criando assim um revezamento e arrefecendo as disputas.

(II) A estagiária determina a troca do balanço e uma criança, depois, em outro momento, grita: “Balanço liberado, balanço liberado!”. Mas ninguém se aproxima.

Curiosamente a demanda pelo balanço caiu após a regulação da estagiária, que também controla a intensidade (a altura) do balançar.

Registro observacional nº 05: Negociações da “vez” no balanço II

Há conflitos agora no balanço. A professora interfere, media e pergunta qual a solução possível. Sobra um assento e uma menina pega o lugar. Depois há conflito entre um menino e outra menina, ambos disputando a última vaga do balanço. A professora propõe negociar a vez com ele: “Você pode negociar com ele; ele fica um pouquinho, depois você. Troca”. Mas a menina que disputava o assento desiste e sai.

A regulação da brincadeira no balanço por parte das educadoras pode também envolver interdição, como demonstra o registro seguinte:

Registro observacional nº03: Interdição no balanço

No balanço, após reclamar com uma menina que se balançava de pé, e não sentada, a professora diz para ela: “Licença, você perdeu o direito de usar o balanço”. A menina sai.

No balanço, os rituais de acesso à brincadeira, caso não se trate de parceiro de GB ou haja intervenção/mediação do adulto, quase sempre resultarão em fracasso, frustração e, em algumas situações, conflitos entre as crianças. Segue abaixo alguns registros que exemplificam os rituais, envolvendo crianças não pertencentes aos mesmos GB. Tais rituais, geralmente, ocorrem da seguinte forma: (1) a criança interessada na “vez” fica ao lado do balanço, junto aos mastros, olhando a brincadeira – o que é motivo de preocupação e reclamação por parte das educadoras; (2) sonda as possibilidades; (3) espera; (4) pede a vez diretamente; (5) conversa, argumentando em favor da “sua vez”; (6) quando o ritual não é exitoso, a criança interessada geralmente apela para a mediação das educadoras que tendem a regular a vez.

Registro observacional nº 07: Rituais de acesso/balanço

(I) Há três meninas no balanço. Outra menina chega pedindo a vez. Fica na frente do balanço, conversa, mas não consegue a vez. Vai para a lateral, entre as vigas que o sustentam.

(II) Há duas meninas olhando o balanço, parece que esperam a vez, mas desistem e saem correndo com outras crianças. Uma menina, de novo, espera a vez, fala, pede, mas continua esperando porque ninguém lhe cede a vez. A menina que espera pede de novo a vez, aborrece-se, mas a outra menina que está perto dela, no balanço, não lhe dá o lugar.

(III) Um menino chega e diz: “Deixa eu ir agora!”. Duas meninas cantam juntas uma espécie de jogral enquanto se balançam. Não cedem a vez. O menino fala de novo e então consegue a vez, cedida pela mesma menina que antes negou várias vezes a vez à outra colega. Ela sai e deixa o balanço para o menino. [...] O menino larga o balanço mas logo volta correndo.

Registro observacional nº 04: Rituais de acesso/balanço II

Duas meninas querem a “vez”, esperam bem próximas, encostadas nas barras de ferro do balanço. Mas as meninas que já estão há um tempo no balanço não cedem, continuam no brinquedo. Uma das crianças reclama alto, exige a vez, se chateia, e, por duas vezes seguidas, uma das meninas que está no balanço desce do mesmo, a consola e a abraça; a menina para de reclamar, aparentemente pensando que ia ter a “vez”, mas rapidamente a outra retoma o balanço. Depois da segunda vez que isto ocorre, a menina que quer o balanço grita, demonstra intensa irritação e sai. Logo depois todas as meninas deixam o balanço que logo é ocupado por outras crianças. A criança volta rápido, mas se envolve em uma disputa acirrada com outra menina que também senta junto no mesmo balanço; a professora intervém, dá a “vez” à menina que desde há um tempo queria ir ao balanço. Ocorre então nova disputa envolvendo outras duas meninas. Não conseguindo a “vez”, uma menina, que aparenta ter algumas dificuldades, chora muito e encontra consolo no colo da auxiliar. Logo depois consegue ir ao balanço, mas fica pouco tempo lá. Envolve-se em um pega pega.

Trazemos aqui um episódio colhido na pesquisa do Mestrado, nas observações das brincadeiras no parquinho escolar, que ilustra as várias etapas de um ritual de acesso à brincadeira que, ao final, se mostrou não exitoso. O episódio exemplifica também a estratégia de afiliação, descrita adiante:

Registro 11: Estratégias de acesso à brincadeira

(I): Heloísa olha as crianças brincando em uma mesinha e verbaliza para uma das meninas do grupo: “Vou passear, viu, mãe?” Senta-se sobre o balanço, continua falando

com a colega, chama-a de mãe. Depois, vai para o balanço azul e brinca com ele, sozinha.

(II): (...) Heloísa verbaliza para a mesma colega: “Olha, mamãe, o que eu achei!” Senta-se com a menina e lhe diz, segurando um brinquedo – réplica de um instrumento médico: “Mãe, eu fui no médico”. A menina diz: “Não pode pegar”. Heloísa deixa o brinquedo, sai andando pelo parquinho e oferece a um menino um disco plástico colorido. Verbaliza para ele: “Olha o bracelete da sorte”.

(III): Heloísa vai à estante e pega outros discos coloridos (“braceletes”). Traz para a menina na mesa. Depois de lhe entregar, sai correndo.

(IV): Heloísa pega dois balancinhos, traz para perto do grupo de meninas na mesa. Diz: “Mãe, ói o que eu trouxe, mãe! Gente, olha a baleia! Ali é o filhinho dela” – aponta para o outro balancinho, menor. As meninas escutam, mas continuam a brincar na mesa. Não respondem. Heloísa sai e vai brincar sozinha com os acolchoados. O recreio termina.

Este episódio, em seus diversos momentos, ilustra a dificuldade de se introduzir em um GB – mesmo sendo de crianças de mesmo sexo – e compartilhar a brincadeira (Corsaro, 2011). São várias e diferentes tentativas de participação, todas rechaçadas pelas meninas brincantes, que resistem às tentativas de acesso de Heloísa, protegendo assim seu espaço interativo (Corsaro, 2011).

A princípio Heloísa tenta uma estratégia não invasiva (Momento I): posiciona-se na brincadeira no lugar de filha, mas vai passear – ela sabe que para entrar no grupo precisaria do apoio da colega a quem chama de “mãe”, que poderia interceder junto às demais colegas e viabilizar seu acesso. Heloísa, então, aguarda brincando sozinha no balanço. Em seguida (Momento II), faz uma investida mais direta: pega um brinquedo já escolhido pelas meninas do grupo, associando-o a uma proposição temática – ida ao médico. Mas a colega é enfática e, ao lhe negar a permissão de pegar o brinquedo, nega-lhe o acesso à brincadeira. Heloísa entende a mensagem e sai, terminando por descobrir uma nova ideia - os “braceletes”. Os momentos III e IV reeditam primeiro uma tentativa menos invasiva – oferecimento de um brinquedo, e depois a tentativa de propor uma brincadeira, uma variante do tema de casinha e mãe/filhos (Corsaro, 2011). Mas o acesso lhe é outra vez negado. O recreio termina sem que Heloísa tivesse conseguido brincar

com as colegas, ainda que tivesse tentado e observado as regras de praxe em suas tentativas.

Finalizamos esta seção descrevendo e discutindo um episódio de brincadeira, que logo se desdobra em um conflito entre pares, envolvendo os dois GB fixos identificados no pátio escolar. É um episódio peculiar que evidencia diversos aspectos do que temos abordado nesta tese, possibilita a apreensão do território em suas múltiplas funções e ilustra o compartilhamento de territórios.

Registro observacional nº 15: Brincadeira de perseguição do GB Alice

(I) Dênis, brincando com seus parceiros do GB Alice no meio do campinho onde está acontecendo o jogo de futebol, toma a iniciativa de provocar um dos jogadores, empurrando-o, aparentemente tentando assim inseri-lo na brincadeira de pega pega – o gesto de empurrar sinalizava que a criança que fora empurrada seria o novo pegador. Ao provocar o colega Dênis estava rindo. Mas o colega, que estava concentrado no futebol, sai correndo atrás dele e revida, empurrando-o e jogando-o ao chão. Nesse momento todos os integrantes do GB, exceto Alice, correm em defesa de Dênis, intimidando o menino jogador e, por fim, denunciando-o à professora, que não viu a iniciativa de Dênis. O menino é punido, sendo proibido de retornar ao futebol.

(II) O jogador se revolta, grita, esperneia, chora, dizendo que foi Dênis quem primeiro o atingiu. Mas nada convence a professora. O menino diz, chorando: “Só por causa dele, ele me bateu primeiro, ele me empurrou primeiro ali, ó”. Aparentemente Dênis o tomou como participante da brincadeira de empurrar que acontecia no meio do jogo de futebol ou assim o convidava, e não foi compreendido. O jogador tomou como provocação, pois não prestava atenção na brincadeira simultânea ao jogo. O menino repete, inconformado: “Ele que começou primeiro!!”.

(III) Agora o menino punido vai até o banco onde está o GB Alice e narra o que aconteceu. Dênis se afasta, vai para a caixa de areia. O menino punido o segue. Conversam ao longe. Em dado momento Dênis o empurra outra vez, agora de forma

intencional; o jogador grita e chora alto, mas a professora não lhe dá atenção, então ele para de chorar.

(IV) O GB Alice, sem Dênis, brinca agora no carro/carrossel. Dênis está sozinho na caixa de areia. O menino punido vai para o balanço, fica sozinho lá, olha o jogo de futebol. Aparenta tristeza e chateação. Ele sai do balanço, deita-se na caixa de areia. Conversa de novo com Dênis e com duas meninas do grupo. Todos brincam juntos de arremessar uma pedra. Eles evitam arremessar a pedra na direção do outro, é uma decisão deliberada. Num desses arremessos, que passa longe do colega, o menino punido grita para Dênis, agora seu parceiro de brincadeira de arremesso de pedra: “Você vai morrer!!”. E atira. E então a professora vê; imediatamente ela proíbe a brincadeira e chama os dois meninos para ficar junto dela, em pé, perto do banco.

(V) O futebol continua. Dênis e o jogador agora brincam na gangorra, juntos, em frente às professoras. Pouco depois, o menino punido diz para a professora: “Pró, ô, pró, eu vou pedir desculpas quando ele me empurrou ali”. E corre ao encontro de Dênis, que está outra vez na caixa de areia. Ele conversa rapidamente com Dênis e retorna para junto da professora, dizendo que já estava desculpado e pedindo para voltar ao jogo de futebol. A professora não permite. Ele retorna então para o balanço e fica lá, sozinho, às vezes olhando o jogo, mas ao final senta-se de costas para o campinho.

(VI) O menino punido se embalança forte e alto enquanto diz para a professora, que não lhe dá atenção: “Ô, pró, eu vou pular!”. Espera um pouquinho e de fato pula do balanço em movimento. Mas ainda assim não consegue atrair a atenção da professora. Sai correndo para a sala quando vê que a professora se levanta com as correntes nas mãos para trancar o cadeado do balanço. O recreio finaliza.

Inicialmente percebe-se o atravessamento da brincadeira de pega pega, empreendida pelo GB Alice, na brincadeira do GB Futebol, ou seja, ocorre um compartilhamento momentâneo dos dois territórios. Tentemos imaginar a cena: um grupo de meninos joga futebol, de forma intensa, disputada, configurando um território conforme a trajetória da bola, mas concentrado no campinho. Todos correm e gritam, atentos ao jogo. Ao mesmo tempo, outro grupo de crianças está na caixa de areia e lá se

inicia uma brincadeira de pega pega, com o código de que quem conseguisse pegar o parceiro lhe dava um empurrão (de leve!) e isso significava que o parceiro tornava-se então o pegador. Todos correm, gritam e riem muito! Estando os dois grupos em movimento, ocorre que o GB Alice adentra o campinho, onde o GB Futebol está brincando.

Por um breve momento, os dois grupos brincam aparentemente juntos, mas se observa claramente que cada um permanece em seu território (há uma interpenetração, já que as bordas são porosas, mas não há ruptura; os miolos dos dois territórios, ou seja, suas dinâmicas internas, não se misturam, o espaço é amplo, permite a movimentação dos dois grupos, ainda que simultaneamente) – esse é o momento em que se percebe o compartilhamento dos dois territórios, uma situação que, embora incomum, já havia ocorrido antes sem maiores consequências.

Então, em um determinado momento, acontece algo novo: Dênis, querendo ou não, ultrapassa as bordas do território do GB Alice (do território do pega pega) e se projeta no território do GB Futebol (do jogo), ao envolver um jogador, que, além de estar concentrado em sua própria brincadeira, desconhece o código (significado) do empurrão e o interpreta como uma agressão gratuita, a despeito do sorriso (face de brincadeira) de quem o empurrou; e revida. Ao se lançar em território alheio, Dênis rompe as bordas de seu próprio território e então, por essa brecha, o miolo da brincadeira do GB Alice vaza e se dissipa; a brincadeira é interrompida. O grupo de Dênis é tomado de indignação e revolta por vê-lo agredido, certamente, na sua interpretação, também de modo gratuito, pois ele estava apenas brincando. Interessante notar que Dênis conseguiu transpor fronteiras entre os dois territórios claramente configurados e momentaneamente justapostos, mas seu colega jogador não. Este permaneceu nos limites do território do futebol e assim não conseguiu reconhecer a outra brincadeira de um outro GB.

O episódio demonstra que houve uma falha na função comunicativa do território: não na configuração territorial, mas na decifração do código da brincadeira, na leitura de sua senha, de seu significado. Bordas rompidas, território do GB Alice desfeito, o conflito emerge. Não chega a comprometer o jogo de futebol, que prossegue sem aquele jogador. Mas desconstrói a dinâmica do GB Alice e penaliza o jogador, sem que, realmente, ele merecesse. É isso que ocorre no momento I.

Nos momentos subsequentes, reconhecemos a primazia da comunicação verbal nas interações entre as crianças e com a educadora. É também possível identificar diversas estratégias da função de gestão interpessoal abordadas no item seguinte, bem como

características das dinâmicas interacionais dos grupos de brincadeira: o enfrentamento da situação via intervenção da educadora; a argumentação – estratégias entre pares; e as diversas (e vãs) tentativas de fuga do castigo que o jogador empreende via comunicação verbal e via brincadeira (uso do balanço), ao final – estratégia usada na interação com adultos/profissionais. Aqui chama à atenção a seguinte frase dita à professora pelo jogador: “Pró, ô, pró, eu vou pedir desculpas quando ele me empurrou ali”. O menino tenta o pedido de desculpas (senha universal de possível absolvição no pátio escolar) – e, de fato, age assim, mas sua frase revela que não assumia a responsabilidade, que não tinha do que pedir desculpas, já que foi empurrado por Dênis. Isso nos leva a pensar que, àquela altura, ele ainda poderia não ter compreendido o que realmente havia ocorrido, ainda que amargasse um duro castigo.

Em termos das interações no GB, vê-se as ações protetivas aos parceiros de um mesmo GB – em relação a Dênis; o GB Futebol não se envolveu no conflito, deixando o jogador sozinho na situação – prevaleceu a sustentação da continuidade do jogo; vê-se ainda as tentativas de superação do conflito (todos brincam juntos em alguns momentos). O momento IV, que será retomado e aprofundado mais adiante, exemplifica um dos achados desta pesquisa – a brincadeira como “fala”.

Compreendemos, por fim, que esse episódio esclarece mais o compartilhamento de territórios nesse pátio escolar e ilustra a relação entre território e a função comunicativa, principalmente a comunicação tácita que envolve compartilhamento de significados e as implicações quando ela não é corretamente decodificada.

5.2.2B (2) - Função de gestão das relações interpessoais

Como já dito, a experiência no grupo de brincadeira possibilita à criança explorar aspectos fundamentais da interação social que vão além da interação diádica. Neste item, tendo como referência o meio social da escola, iremos explorar as estratégias empreendidas pelos grupos na vivência com os outros, iguais ou adultos, no pátio escolar. Iremos perceber que tais estratégias – entre as crianças – englobam processos vivenciados nos grupos de brincadeira, tais como regulação social, obediência às regras do grupo (incorporadas ou criadas), hierarquia/liderança, cooperação, predileção e escolhas de parceiros, entre outros. Já com os adultos/profissionais, ver-se-á as tentativas, muitas engenhosas, implementadas pelos grupos de brincadeira, de realização e sustentação de seus focos de interesse.

Ao final, apresentamos, discutimos e exemplificamos duas outras estratégias que emergiram dos dados empíricos que colhemos.

Informamos que as estratégias entre pares, abaixo elencadas, foram elaboradas pela Profª Maria Isabel Pedrosa, que gentilmente atendeu à solicitação da pesquisadora. Tais estratégias foram transcritas literalmente, com a anuência da professora, a quem agradecemos a gentileza.

5.2.2B (2.1) - Estratégias entre pares

Estudos desenvolvidos com crianças de 02 e 03 anos por Pedrosa e Gomes, (2020/Resumo Anpepp); Gomes (2018); Gomes e Pedrosa (2017) identificam estratégias de resistência e enfrentamento entre parceiros para a construção e persistência de brincadeiras coletivas. Elencamos a seguir tais estratégias, esclarecendo que iremos ilustrar com episódios oriundos das nossas pesquisas com crianças entre 05 e 07 anos, tanto do Mestrado quanto do Doutorado, as estratégias que também foram reconhecidas nas crianças dessa faixa etária.

I. Enfrentamento: resolução ou tentativa de resolução de conflitos com disputa física situações em que as crianças se apoderam de objetos ou espaços utilizando força física. Engloba também evitação do enfrentamento, afastando-se da situação, ou a busca de intervenção/mediação do adulto por parte de uma das crianças envolvidas.

Destacamos, em nosso estudo, a intervenção/mediação das educadoras, que aqui iremos denominar como regulação da brincadeira, tanto por iniciativa própria quanto por solicitação das crianças, situação comum nas brincadeiras do recreio das crianças entre 05 e 07 anos que iremos aprofundar ao tratarmos das estratégias entre criança/adultos profissionais, [na página 164](#). Segue alguns exemplos:

O primeiro exemplo é o jogo de futebol, já descrito nas páginas 100-101 e retomado na página 149. Neste episódio do jogo de futebol, brincadeira regular de um GB fixo, houve múltiplas intervenções da educadora. Conforme foi observado, esta é uma

característica do grupo que, ao longo do tempo, desenvolveu e vem acumulando habilidades de negociações com a professora, enfrentando reprimendas e negociando regras e acordos, mas sustentando a brincadeira apesar dos constantes conflitos.

As crianças percebem a demanda pela intervenção das educadoras, como fica claro na verbalização abaixo:

A pró reclama quando a gente briga muito, com os meninos do futebol porque uns bate no outro, empurra, aí a pró fica brava; e no balanço fica uma fila enorme, aí fica pró, pró, pró, ô pró, pró, já tá na hora... aí a pró briga, [ou] finge que nem tá ouvindo.

(Roda de Conversa com Desenho, Pérola, 06/07 anos GB4).

Em geral, as educadoras, ao intervir, buscam estimular a reflexão sobre o conflito no grupo e a construção coletiva de soluções possíveis. No entanto, há situações em que determinam a solução, como na mediação da vez do balanço, quase sempre muito disputada, como vimos em páginas anteriores.

Registro observacional nº 15: Negociação mediada pelo adulto/profissional no Gb Futebol

A professora pergunta quem quer ser o goleiro. Depois diz: “Essa é uma boa solução?” Alguém diz que quer ser goleiro.

O desenho de Dênis, abaixo, demonstra sua relação com o futebol clássico: ele raramente joga; quando o faz, assume a posição do goleiro.



Fig.25 Roda de conversa com desenho - Dênis 06/07 anos GB 5

II. Construção de brincadeira: elaboração de um enredo para o brincar; instituição de regras; e transformação de um conflito já instaurado em uma brincadeira. É uma estratégia muito eficaz, sendo frequentemente utilizada por crianças de 03 anos.

O Episódio Trenzinho, descrito também, em momentos diferentes, nas páginas 101/102, ilustra parcialmente esta estratégia, já que não evidencia a transformação de um conflito em brincadeira. Especula-se que: (1) como a brincadeira se prolonga e vai se modificando, talvez conflitos potenciais vão se diluindo, já que o grupo vai se ajustando, instaurando novas regras via comunicação verbal, prioritariamente; o grupo vai redesenhando a brincadeira, sustentando-a em uma repetição (“de novo!”) que se mostra risonha e vibrante, o que poderia funcionar como uma “cola” que mantém a coesão do grupo; (2) quando o conflito emerge atinge a brincadeira em sua própria dinâmica (poderíamos dizer: em sua própria graça), já que uma criança traz a queixa de que foi empurrada, quando a brincadeira envolvia um tipo de “empurrar lúdico”, digamos assim. A queixa quebra a coesão grupal e o acolhimento da queixa por parte da educadora determina a finalização da brincadeira.

No entanto, a elaboração coletiva de um enredo e a instituição de regras flexíveis e mutantes estão presentes neste episódio. A observação não permitiu decifrar o enredo, mas forneceu algumas pistas, evidenciadas nos momentos descritos abaixo, que também demonstram a instituição de regras:

Registro Observacional nº 10: Episódio Trenzinho II/GB situacional

(II) Na casinha a brincadeira continua. Uma menina diz: “Todo mundo aí já sentou na garupa?”. E vão descendo, se acumulando embaixo, aguardando com expectativa o impacto de quem desce, rindo juntas, caindo juntas na areia, emboladas. Continuam negociando o lugar e o jeito da formação da fila na plataforma. Agora há oito meninas envolvidas nessa brincadeira, que se estabiliza. Repetem-na pela sétima vez.

(III) Uma menina diz: “Todo mundo na garupa?”. E repetem a descida no escorregador. Outra diz: “Quer ir atrás de mim?” E assim vão decidindo, a cada vez, a ordem na fileira da casinha. A brincadeira é reproduzida pela décima vez. Uma menina demora de escorregar, então a que está atrás dela a empurra escorregador abaixo. Então outra criança que está embaixo, já de pé, diz: “Não pode empurrar os outros em brincadeiras dessas assim, não!”.

Vê-se, não só nesses momentos, mas em outros já descritos e no episódio como um todo, a força e a complexidade da cultura de pares, bem como a importância do brincar

e as possibilidades da socialização horizontal na dinâmica sustentada da brincadeira inventada; as culturas infantis enraizadas no cotidiano das crianças, refletindo seus mundos plurais (Corsaro, 2011; Carvalho, 1989; Sarmento, 2003; Marchi, 2010; Sarmento, 2005). Vê-se a atividade criadora em plena ação (Vigotski 2001/2018b); o imaginário infantil avivando a Casinha, desvelando mundos: encontros, descobertas, acordos, ajustes – o imaginário como fonte de conhecimento, resistindo às investidas da colonização, ainda que por breves instantes (Sarmento, 2004; Marchi, 2010).

O GB situacional se mostra como microssociedade que produz cultura no diálogo com a macrocultura – as regras que vão sendo estabelecidas, os critérios do que pode ou não pode na brincadeira, os valores e as crenças que embasam tais regras – a brincadeira como cultura (Bichara, 2003; Carvalho & Pedrosa, 2002; Gosso et al., 2015). O episódio traz à tona a abrangência do modelo proposto por Hinde (1976a e 1976b) sobre as relações humanas, captada em um movimento efervescente; e nos leva à reflexão sobre a intencionalidade compartilhada, a motivação para estar com o outro e com ele interagir, criar, vivenciar – a cognição humana dialógica, coletiva (Tomasello, 1999/2019; Tomasello et al., 2005;).

Em síntese, o episódio Trenzinho (que nos emocionou quando o observamos), ao revelar a construção da brincadeira como estratégia de interação/relação entre pares, ainda que ilustre parcialmente tal estratégia, exemplifica o grupo de brincadeira como lugar político em sua expressão pulsante.

III. **Argumentação:** uso da linguagem verbal de modo argumentativo visando o convencimento do(a) parceiro(a) sobre aquilo que se tem interesse e se deseja. Considera-se a argumentação uma estratégia sofisticada, não frequente entre crianças de 02 e 03 anos; ainda assim, é mais frequente nas crianças de 03 anos, visto que possuem repertório linguístico mais amplo do que as primeiras.

O primeiro exemplo desta estratégia que trazemos ocorreu no balanço, em que meninas negociaram a vez e inventaram novos papéis na brincadeira de balançar utilizando a comunicação verbal:

Registro observacional n° 10: Negociações no balanço

Uma menina verbaliza: “Eu empurro!”. Outra retruca: “Não!”. A primeira menina então diz: “Eu falo já!”. E discute com uma terceira menina, que lhe diz: “Eu vou falar!”. “Eu vou!”. “Eu vou falar! Quem colocou você na brincadeira fui eu!”. Parece que esse é um argumento definitivo.

Outra ilustração da estratégia de argumentação vem do jogo de futebol. Participam do GB Futebol, como já dito, meninos do grupo 5 da Educação Infantil e meninos do 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. No entanto, houve ocasiões em que o recreio aconteceu, total ou parcialmente, com apenas uma das turmas. Foi possível, então, observar diferenças significativas, por exemplo, entre os jogos das crianças de menor idade e o jogo que reúne as duas turmas. Os dois momentos do episódio de futebol descrito a seguir evidenciam algumas dessas diferenças e ilustram a estratégia argumentativa entre os pares, sendo esta muito frequente, inclusive em uma situação de conflito interno do GB Alice, como exemplificado logo após.

Registro observacional nº 6: GB-Futebol / Argumentos

(1) [joga apenas o grupo 5] Os meninos ensaiam toques de bola, chutes. O goleiro dita as regras. Mas outro menino diz: “Gol é em qualquer lugar!”. O goleiro muda de novo as regras e concorda com o menino, repetindo o que ele disse. É visível as lideranças – o goleiro e um dos jogadores, que às vezes concordam, às vezes discordam quanto às regras, mutantes, que são estabelecidas ao sabor das jogadas. É quando chega os meninos do 1º ano no pátio. Então tudo muda.

(2) [jogo reunindo ambas as turmas] Um menino maior, do 1º ano, o mesmo que sempre “segura” a bola, chega no campinho de forma muito agressiva: empurra o goleiro, toma a bola; antes disso, outro menino gritou para os garotos do grupo 5: “Eu sou o goleiro, porra!!”. Outro menino reúne todo mundo no centro do campinho e verbaliza: “A galera do 1º ano já sabe!”. E fala em tom mais baixo o parece ser as (novas) regras do jogo, o que (e quem) pode, o que (e quem) não pode. Os meninos menores são praticamente excluídos do jogo e a eles fica reservado o papel de goleiros – somente três permanecem (os líderes do grupo 5, inclusive); ao longo do restante do jogo eles se limitam ao revezamento de quem defende e de quem busca a bola chutada pelos meninos do 1º ano. Só quem joga agora são os meninos do 1º ano, que sempre dizem que não foi gol, encontrando diversas justificativas. E isso gera conflitos entre eles. Dizem, por exemplo: “Não foi gol, pegou na mão do goleiro!”.

Estes são momentos que promovem ampla discussão sobre as questões relacionadas à liderança, à hierarquia no grupo de brincadeira. Porém, como dissemos

anteriormente, não é nosso foco, por isso não iremos explorá-las. Interessa-nos sublinhar o quanto a estratégia argumentativa é usada para definir e mudar regras da brincadeira, regras que se mostram flexíveis e subordinadas aos interesses de quem lidera, ou seja, de quem, no momento, representa a autoridade. Aparentemente, nas crianças maiores – inclusive como já considerado quando abordamos a função comunicativa do território, na página 145 – esta estratégia é mais frequente nas crianças de mais idade, certamente devido ao domínio linguístico que impacta o processo de desenvolvimento e altera seu curso (Vigotski, 2001/2018b).

Nosso último exemplo desta estratégia é o episódio Armadilha, já descrito e comentado nas páginas 93 a 95, que revelou um conflito interno no GB Alice, vivenciado e solucionado com base em argumentos. O conflito ocorreu em uma das Conversas Informais, não tendo sido possível, como já explicado no capítulo IV (Florada), a videogravação que nos permitiria a reconstrução de todos os diálogos entre as crianças envolvidas.

IV. Construção de alianças: essa é uma estratégia coletiva em que uma ou mais crianças estabelecem alianças explícitas ou implícitas com o intuito de enfraquecer a resistência/conflito existente com um parceiro. As alianças promovem tanto o fortalecimento da resistência ao parceiro, fazendo-a perdurar mais tempo, como sua extinção, quando a resistência vai de encontro ao que o grupo deseja.

Não houve registro desta estratégia.

V. Afiliação: associar-se ao parceiro atribuindo-se um papel de filho, de pai, de mãe, etc. de modo a alcançar um objetivo, por exemplo, se incluir em uma brincadeira já instaurada ou em vias de se instaurar. Como as estratégias não são excludentes entre si, a afiliação, sendo exitosa, favorece a aproximação com o(a) parceiro(a) e pode levar à evolução da brincadeira.

Não encontramos, na pesquisa realizada no Doutorado, exemplos desta estratégia. Remetemos o(a) leitor(a) ao Registro 11: *Estratégias de acesso à brincadeira*, episódio colhido no Mestrado e descrito/discutido nas páginas 152-153, que traz exemplos da afiliação.

5.2.2B (2.2) - Estratégias entre crianças e adultos/profissionais

A interação/relação das crianças com os adultos/profissionais na escola é tensa, ainda que marcada pela confiança e pelo afeto. O embate intergeracional, entre a cultura de pares e a cultura escolar que os adultos representam (Sarmiento, 2003; Corsaro, 2011), assume contornos especiais neste parquinho e nesta faixa etária, visto que as educadoras têm um protagonismo acentuado no que diz respeito à mediação de conflitos e proposições/negociações de soluções, o que se expressa através das muitas intervenções nas brincadeiras livres, tanto em GB fixos quanto nos situacionais. Ainda assim, as crianças exibem comportamentos de resistência e confrontação das regras estabelecidas no pátio/parquinho.

O GB consegue defender seus interesses face às imposições e limites postos pelas educadoras, mantendo o espaço interativo e a brincadeira mesmo em situações de proibição explícita e reiterada. As crianças, no coletivo, conseguem brincar de um jeito inovador mesmo quando não é permitido; burlam regras estabelecidas pelo adulto que visam regular a brincadeira e diminuir possíveis conflitos; ignoram vetos e advertências ou a eles desobedecem deliberadamente; quando punidas, tentam negociar a liberação do castigo utilizando estratégias diversas, criativas e pertinentes; resistem, ainda que de forma suave e sutil, ao término do recreio.

Reconhecemos muitas dessas estratégias na proposta elaborada por Gomes e Pedrosa (2017) e Gomes (2017) ao estudarem crianças de 02 e 03 anos, elencadas abaixo. Adotamos aqui o mesmo estilo que usamos na abordagem das estratégias entre pares, no item anterior: apresentamos ilustrações daquelas estratégias que conseguimos identificar nas nossas pesquisas de Mestrado e Doutorado, em que focamos crianças entre 05 e 07 anos.

I. Não finalização da brincadeira apesar da indicação do adulto.

Esta estratégia pode ser exemplificada com o Episódio Frutinhas, já apresentado e comentado nas páginas 104 a 106, quando o GB Alice se recusa a finalizar a brincadeira a despeito dos sucessivos comandos das educadoras.

Segue um episódio colhido na pesquisa de Mestrado que ilustra esta estratégia:

Registro 24: Brincadeira de pular e gritar na plataforma (a “Casinha”)

Algumas crianças sobem na plataforma, várias meninas e um menino. Gritam, riem e se movimentam muito. Uma menina verbaliza alto: “É loucura!”. [3 minutos depois] A professora manda arrumar os brinquedos. Neste momento, todas as crianças que estão na plataforma gritam: “Êêê...!!!”. Continuam a brincadeira e não guardam os brinquedos.

Este episódio flagrou um momento de ressignificação da plataforma [a “Casinha” daquele parquinho], situada no alto, propiciando às crianças, mesmo que por um breve momento, a inversão de quem é mais alto na relação com o adulto; de quem pode dizer “não!”. Ao se apropriar da plataforma e brincar de “loucura” – gritos, pulos, risadas – o grupo de crianças revelou a plataforma, naquele momento, como um *lugar de criança*, transformando a estrutura projetada e *estática* (no sentido de imóvel, parada) em um lugar de experiência coletiva e prazerosa, portanto *extática* (no sentido de enlevada, extasiada). No entanto, o adulto interpretou o momento de outra maneira, vendo-o como bagunça, desordem, desobediência (Rasmussen, 2004).

Corsaro (2011) relata situações semelhantes encontradas em suas pesquisas em escolas italianas e norte-americanas, em relação às brincadeiras que permitem às crianças experimentarem, momentaneamente, uma inversão na diferença de altura entre elas e os adultos. Houve um registro, nas Rodas de Conversa, que aponta nessa direção:

Contextualização: Na Roda de Conversa, Vicente e Bruno conversam sobre a brincadeira de pega-pega.

Pesquisadora (P): A pró brinca?

Vicente [depois de uma breve pausa, em que aparentava pensar sobre a pergunta]: Seria estranho, engraçado a pró brincar!

P: Por quê?

Vicente: Porque as coisas que são pequenas são mais rápidas.

(Roda de Conversa, 06/07 anos GB6)

Diferentemente de Corsaro (2011), no entanto, não encontramos expressões de desafios à autoridade adulta nas formas de sátiras e zombarias.

II. Não cumprimento de normas instituídas sobre espaço e horários.

Retomamos o GB Futebol para discutir esta estratégia. Percebemos o não cumprimento de normas instituídas sobre a dinâmica do próprio jogo, especialmente no que diz respeito ao comportamento agressivo. Vejamos algumas ilustrações:

Registro observacional nº 6: Regras do jogo de futebol

Antes de começar o jogo de futebol, a professora reúne os meninos no meio do campinho e estabelece algumas regras para o jogo.

No entanto, os meninos têm também regras próprias, ditadas pelas lideranças dominantes, como ficou claro na descrição do Registro Observacional nº 6, página 163, em que as lideranças do 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais ditam as regras, aleatórias, que desfavorecem os interesses das crianças de menor idade, da turma do grupo 5 da Educação Infantil. Assim, percebe-se que, a despeito das tentativas das educadoras de regular o jogo mediante estabelecimento de regras fixas, o que funciona no jogo são regras mutantes, flexíveis; referenciadas, mas independentes das regras do jogo clássico (pênalti, lateral, escanteio, expulsões). Mesmo que a comunicação não verbal e via brincadeira estejam presentes, nota-se que há estreita ligação entre as definições e alterações das regras estabelecidas e a comunicação verbal, tanto entre pares quanto entre crianças e adultos, como já comentamos anteriormente.

Ou seja, são regras criadas, mudadas e sempre impostas pelas lideranças que se sobressaem entre os pares, sendo notório que os líderes do 1º ano se sobrepõem aos líderes do grupo 5, embora estes últimos continuem se destacando no seu próprio grupo, assumindo as “melhores” posições possíveis permitidas pelos líderes do 1º ano. Este é um exemplo em que a cultura de pares se impõe à cultura escolar. Há, portanto, um impasse, uma divergência entre a cultura de pares e a cultura escolar em relação a este tema.

Uma questão que emergiu no jogo de futebol, em vários episódios, é reveladora desta discordância. Quem é o juiz do futebol? Tentemos elucidar a questão a partir da ação e fala do próprio GB:

Registro observacional nº 06: GB Futebol – Quem é o juiz? I

A bola desvia. Um dos garotos grita: “Lateral!!”. Outro diz: “Falta!”; outro ainda diz: “Eu sou o juiz!” – esse último é do grupo 5; outro ainda diz: “Eu sou muito bom!!”.

Registro observacional nº 15: GB Futebol – Quem é o juiz? II

(I) A educadora interfere no jogo sempre que há conflitos ou disputas mais agressivas. Em um momento, chega a propor a figura do juiz de futebol para assegurar as regras do jogo e mediar conflitos. Ela diz: “Para! Foi falta! Não tem juiz de futebol, não?” Então um menino pergunta à Alice se ela quer ser o juiz “para ver se alguém empurra a gente”. Não fica claro se Alice aceita ou não a proposta.

(II) Acontece uma nova discussão e os meninos fazem queixa à professora. Um deles diz: “Ele tá trapaceando!”. A professora responde que isso é com o juiz, não com ela. Alice conversa com os meninos. Assume ou não o papel de juiz? Não fica claro. Logo depois acontece um gol e alguém grita: “Gooooool!!! Do Corinthians!!!”.

Registro Roda de Conversa com Desenho: Quem é o juiz? III

[Conversa entre Flor, que joga futebol e se diz a “juiz” e Diogo, que se diz - e aparentemente é - o líder do jogo; ambos com 06/07 anos GB5]:

Diogo: Lá [no jogo] não tem regras.

Flor: Mas não pode empurrar, dar rasteira, não pode pegar pelo braço.

Diogo: “Empurrar é proteção”.

Neste impasse, surge a fala de um dos jogadores do grupo 5 (05/06 anos):

Registro Roda de Conversa com Desenho GB7: Quem é o juiz? IV

Virgílio: A pró fica olhando as pessoas, o juiz é a pró.

Pesquisadora (P): Quando tem confusão quem é que resolve?

Virgílio: A pró.

(P): E como ela resolve?

Virgílio: Dá cartão vermelho quando dá carrinho, aí não joga mais.

Alisson: Tem pênalti.

“O juiz é a pró”. O adulto/profissional é reconhecido como detentor do poder de controlar, de ditar regras – que serão, de um jeito ou outro, burladas, mesmo que por breves momentos, considerando, como afirma Corsaro (2011) que as crianças buscam assumir o controle sobre suas vidas e o fazem desafiando e tentando controlar a autoridade dos adultos.

No Registro Observacional nº15, Alice é convidada por um jogador do futebol para ser juíza do jogo. Como não há uma resposta explícita, inicialmente não fica claro se ela aceita ou não o convite, ainda mais que logo depois ela segue correndo para próximo ao campinho onde o jogo acontece. No entanto, ao longo do episódio, vê-se que Alice não assume este papel, mesmo quando interpelada pela professora. Alice, então, segue o padrão da não resposta e da manutenção das ações e intenções do seu próprio GB, ou seja, continua brincando do seu jeito e com seus parceiros de grupo. Alice permanece nos limites flexíveis do território do seu próprio grupo. Não avança ou adentra o território do futebol mantendo assim os dois territórios separados. O convite, contudo, é interessante, no sentido de que possibilitaria, em caso de aceite, uma interpenetração dos dois GB: o de Alice e o do futebol. Mesmo não tendo ocorrido o aceite, logo depois há a sobreposição de territórios e o conflito ocasionado pela não decifração do código de um GB por um integrante de outro GB.

III. Desconsideração da repreensão e comando do adulto.

O registro seguinte exibe um GB situacional, inicialmente composto apenas por meninos que criam e sustentam uma brincadeira proibida pela professora, logo depois retomada e mantida pelo grupo, a despeito das tentativas de veto da professora. Ao final, a brincadeira é alterada, embora mantenha um tema afim, e incorpora uma menina. É um exemplo clássico de resistência coletiva sustentada pelo grupo de pares que desafia e se sobrepõe à autoridade adulta; ilustra a estratégia da desobediência deliberada e do comportamento de ignorar a ordem do adulto.

Registro observacional nº14: Brincadeira de bicho na casinha

(I) Um menino, chegando ao parquinho, engatinha e vai ao encontro dos colegas que, ao vê-lo, gritam alvoroçados, fingindo medo dele – “A gente tem que correr!”. Mas a professora sentada no banco diz com veemência: “Pare com essa brincadeira, já falei com você, fica fazendo os colegas gritarem”. O menino diz: “Então a gente não grita”. A professora: “Não! Pare com essa brincadeira!”. A brincadeira termina, o menino se levanta.

(II) Sete meninos brincam na casinha. O menino que antes imitava um bicho volta a ficar de quatro, é advertido pela professora por duas vezes. Faz que não a escuta, ela o chama pelo nome e sobrenome, ele a ignora e continua a brincadeira.

III) Os meninos insistem na mesma brincadeira de bicho; o mesmo menino assume o papel de bicho e está de quatro. Outro menino estabelece as regras para descer da casinha. Há uma estagiária, que acompanha uma criança com necessidades especiais, muito próxima à brincadeira. Com a presença e regulação silenciosa da estagiária, o grupo muda a brincadeira.

(IV) Agora a brincadeira envolve seis meninos. Uma menina pergunta: “Posso brincar também?”. Um menino responde: “Pode!”. A menina imita um cachorro. Depois de experimentar várias brincadeiras, o grupo decide imitar animais, assustar uns aos outros e gritar, enquanto se jogam na areia. Pouco depois as crianças se dispersam, vão explorar áreas próximas e também as mais distantes.

Nota-se que, em defesa da brincadeira que começava, num primeiro momento o protagonista tenta negociar com a educadora, propondo mudar a brincadeira e não gritar. Ela, contudo, não aceita a oferta e mantém a proibição. O GB cede e a brincadeira é interrompida. Mas logo depois é retomada, superando o veto (reafirmado), da educadora, veto este simplesmente ignorado e desobedecido. Aqui o GB demonstra sua força coletiva, ancorado na cultura de pares, que enfrenta a autoridade e a hierarquia que a educadora representa. O GB que brinca na casinha se mantém coeso e estável, mudando as modalidades de brincadeiras (experimentam monstro ou bicho; correr, empurrar e gritar; pega-pega; imitação de animais; jogar-se uns sobre os outros e cair na areia). Em geral, durante todo o recreio, permanece o mesmo GB, com a participação de seis ou sete meninos e, depois, uma menina. A brincadeira, no início, convive, na casinha, com a presença de uma criança com necessidade especial, acompanhada pela estagiária. São

movimentos extremamente contrastantes – os meninos correm impetuosos, a menina é lenta. Mas não há queixa entre os meninos que continuam a brincadeira, mesmo com a presença da colega. Outra vez percebe-se que os territórios se sobrepõem.

IV. Fuga do castigo em que foi colocado.

Neste episódio, colhido na pesquisa do Mestrado, três meninos, colocados de castigo em um local restrito do parquinho, dispoendo apenas de uma onça de pelúcia, desenvolvem uma brincadeira de cuidado paternal. Neste faz de conta, o brinquedo, nomeado de “Onção” (Fig. 26), recebe cuidados básicos (higiene e nutrição) e suporte afetivo de seu “pai” e de seu “tio”. No desenrolar da brincadeira, os meninos brincam com “Onção”, em diferentes momentos do episódio, de quatro tipos de brincadeira – ou seja, o faz de conta inicial se desdobra, e, embora conserve seu enredo principal (cuidado paternal), integra outras brincadeiras típicas de meninos, como faz de conta com tema carro e brincadeira turbulenta (brincar de brigar, provocações), exemplificados a seguir:

Registro 36: Cuidado paternal

(I) (...) Silas pega a onça, mexe no rabo e ri.

(II) (...) Paulo brinca fazendo a onça atacar Silas, que diz: “Ai, seu onção, para! Quer brincar?”.

(III) (...) Silas chama a onça de “filho”, mas Paulo verbaliza, sério: “Eu sou o pai, porque fui eu que pegou”. Silas concorda. Pouco depois combina com Paulo: “Eu sou o tio”.

(IV) (...) Paulo pega uma miniatura plástica em forma de rinoceronte e também um pequeno carrinho de mão, sem as rodas e coloca a onça de pelúcia sentada nele. Depois, os três meninos brincam de faz de conta de carrinho. Carlos usa o rinoceronte como carro. (...) Em seguida, Carlos pega a onça e deixa-a atrás de si, brincando com ela em um carro imaginário.



Fig.26 “Onção”

Destaca-se aqui a capacidade dos meninos em ressignificar uma situação desfavorável – o confinamento em uma subárea restrita, muito próxima à parede do parquinho, sem disponibilidade de brinquedos típicos de meninos. É interessante observar a engenhosidade dos meninos ao lidar com um limite espacial que os coloca, momentaneamente, em um padrão de escolha feminina: ao invés da subárea aberta, propícia ao movimento amplo, eles forçosamente ocupam uma subárea pequena, com características de “canto”, geralmente ocupada por meninas em suas brincadeiras de casinha e outras afins (Bichara, 2006). E, de fato, os meninos criam uma brincadeira mais característica de menina, mas dela se apropriam, recriando-a segundo seu estereótipo de gênero (Conti & Sperb, 2001).

A apropriação/ressignificação ilustra a estratégia de fuga dos castigos, na medida em que os meninos escapam, de certa forma, à imposição da auxiliar: não apenas conseguem desenvolver e se envolver em uma brincadeira dinâmica e rica, como também, no desenrolar desta, vão conquistando mais espaço (expandem o território) e outros brinquedos, contando principalmente com a cumplicidade de um colega – que, discretamente, consegue repassar ao GB alguns brinquedos; ou seja, através das

possibilidades das interações entre pares (Corsaro, 2009). Este aspecto pode ser ilustrado pelo final da brincadeira, em que todos os três meninos e “Onção” estão brincando de carro, recriando, assim, a brincadeira inicial, antes da aplicação do castigo.

Pode-se, então, refletir que o episódio descrito também exemplifica um momento em que os meninos se relacionam com o parquinho enquanto *lugar de criança* – lugar de possibilidades, não de limites. Assim, uma área intermediária, inerte, sem estímulo, torna-se cenário de um empreendimento lúdico inventivo. Este episódio ilustra que, através de jogos e brincadeiras, as crianças desenvolvem estratégias de apropriação do espaço (Bichara et al., 2006). Assim, subvertem a racionalidade adultocêntrica que elabora, normatiza e privatiza espaços destinados à infância; e mesmo em uma época em que é controlada e supervisionada, especialmente na escola, as crianças encontram meios de assegurar sua autoria e autonomia – ainda que parcial – em relação ao brincar.

V. Reorganização dos arranjos espaciais sugeridos pelos adultos.

Nas nossas pesquisas, tanto do Mestrado quanto do Doutorado, não encontramos exemplos desta estratégia, talvez porque as características das áreas lúdicas não as favorecessem. O parquinho do Mestrado era pequeno, situava-se em área adaptada, uma varanda. As crianças não podiam deslocar os equipamentos; as estantes eram fixas na parede. Elas manipulavam os acolchoados e tinham permissão para isso, tendo que organizá-los ao fim do recreio. Recriaram o ambiente físico através de outras estratégias, como a criação de *lugares de criança*.

Já o pátio da pesquisa atual tem sua diferença na presença da natureza: areia, árvores, pedras, flores, sementes, folhas; e alguns animais, como pássaros, micos. Tais elementos foram lembrados pelas crianças em alguns desenhos e falas que informavam que gostavam da natureza. Em uma das observações registrou-se a presença de um gatinho, o que causou alvoroço no grupo (era uma novidade!) e ensejou comportamentos de cuidados e preocupação com o bem-estar do animal.

Ainda que não tenhamos como ilustrar a estratégia proposta por Gomes (2017) e por Gomes e Pedrosa (2017), esta nos inspirou e deixamos aqui registrada a importância das brincadeiras com e na natureza, tendo em vista que estas são influenciadas por recursos ecológicos, como demonstrou Morgante (2013). Este autor desenvolveu pesquisa utilizando uma mesa sensorial que dispunha de pedras, areia, terra, água, além de brinquedos, alguns minimamente estruturados, outros altamente estruturados. Os

resultados indicaram que os arranjos ecológicos afetam as brincadeiras das crianças. O autor enfatiza que, dada a importância da brincadeira, deve-se direcionar a atenção para os materiais, visto que, entre as espécies, os recursos ecológicos parecem estar na base das brincadeiras. Destacamos ainda outros dois estudos que abordam o tema:

Elali (2003) destaca que, na contemporaneidade, um número significativo de crianças habita em apartamentos, o que poderia, segundo a autora, qualificar o tempo passado na escola e as condições ambientais disponíveis como oportunidade de experimentar movimentos amplos brincando entre pares, ter contato com terra (horta, jardins), areia, árvores e animais – o que as crianças, valorizando áreas livres e o contato com a natureza, prezam muito, conforme dados da pesquisa que realizou.

Já Lima (2020), ao sistematizar as experiências das crianças na natureza, defende com veemência, competência e poesia esse que é um direito das crianças: brincar com e na natureza, em uma convivência rica de descobertas. A autora aborda a criança como ser da natureza, enfatizando as relações entre educação infantil, natureza e cultura. Discute a ampliação dos ambientes de aprendizagem para além das salas de aula e defende a investigação do mundo natural através da escuta sensível e poética da natureza como caminho humanizador. Os relatos de suas experiências são um testemunho vivo e contundente das possibilidades que a natureza tem a oferecer às crianças.

Se o meio é fonte do desenvolvimento, como afirma Vigotski (2001/2018b), por que não propiciar às crianças vivências na natureza no espaço escolar, como alternativa ao confinamento em espaços que não lhes permitem movimentos amplos, que restringem sua voz, que domam seu corpo? Se a brincadeira dá guarida à criança que escapa, ainda que por breves momentos, ao ofício de aluno, o que acontece quando ela brinca na natureza?

VI. Uso não canônico dos objetos.

Não houve registro desta estratégia.

VII. Cumplicidade entre parceiros que, em decorrência, fortalece a transgressão do grupo.

Esta estratégia pode ser ilustrada com o Episódio Frutinhas (páginas 104 e 105) quando as meninas do GB Alice, juntas, solicitam à professora permissão para beber água e, depois, usam a água para misturar no “cozinhado” – o uso de água na brincadeira, ao

que parece, não era consentido. As meninas também atuam juntas e alcançam seu objetivo, apesar da vigilância verbalmente assumida pela educadora, que, justamente nesse momento diz “Tô de olho!”. O GB conseguem burlar sua atenção e colocar água no cozinhado. Nesse momento sentam em círculo, dificultando o campo de visão da educadora que não percebe o que está ocorrendo.

Outro exemplo se encontra no Episódio Bicho na Casinha (páginas 169 e 170), quando os parceiros do GB situacional sustentam a brincadeira de bicho, junto com o protagonista que ignorou a ordem da educadora. O GB demonstra, assim, uma transgressão coletiva.

5.3 - Outras estratégias

Encontramos, nas nossas pesquisas do Mestrado e do Doutorado, alguns achados que apontam para a criação de duas novas estratégias pelos grupos de brincadeira. Vejamos quais são:

5.3.1 - Adendo à função comunicativa/interação/relação entre pares: Brincadeira como “fala”- expressão de sentimentos

Em duas ocasiões notou-se que, em meio a conflitos entre pares, a brincadeira assumia um significado próprio que aqui é interpretado como uma “fala” do brincante, visto que reflete claramente a disposição psicológica em que se encontra, considerando a situação mais ampla vivenciada no momento. Nos exemplos abaixo, as duas crianças, nos diferentes episódios, expressando seus sentimentos, como que “descontam” no colega, através da brincadeira, um incômodo claramente vivenciado com seus respectivos parceiros.

É uma estratégia que se apoia na brincadeira simbólica que, contextualizada, ganha um significado mais amplo, tornando-se uma comunicação de sentimentos, ainda que breve e com motivação codificada, implícita.

Registro observacional n° 06: Brincadeira como “fala” I (metralhar)

Um garoto pega a bola, sai correndo; outro, bem dominante, corre, toma a bola à força, derrubando o colega. O que caiu pega um galho e “metralha” todo mundo, no meio do jogo, imitando o som de uma arma.

Percebe-se que a brincadeira torna-se mais que brincadeira quando sua sustentação comunica uma intenção ou posição do GB ou de uma criança que dele participa. No episódio em que um jogador de futebol é punido por ter se envolvido em uma situação de agressão, visto não ter compreendido um código de um GB ao qual não pertencia (ver descrição do episódio nas páginas 154 e 155), uma brincadeira de contingência física¹² (arremessar pedra), com um suporte simbólico, torna-se expressão de seu desagrado e, talvez, de sua raiva em relação ao colega que o colocara naquela situação de castigo, excluído do jogo. É uma “fala” que conta uma história vivida, que traz um significado e uma voz silenciada.

Retomamos aqui o episódio e destacamos este momento:

Registro observacional nº 15: Brincadeira como “fala” II (arremessar pedra)

O jogador punido e Dênis brincam juntos de arremessar uma pedra. Eles evitam arremessar a pedra na direção do outro, é uma decisão deliberada. Num desses arremessos, que passa longe do colega, o menino punido grita para Dênis, agora seu parceiro de brincadeira de arremesso de pedra: “Você vai morrer!!”. E atira.

5.3.2 - Adendo à função gestão das relações interpessoais/interação/relação entre crianças e adultos/profissionais: Uso da autoridade do adulto como estratégia do GB no jogo de futebol

Entendemos que esta estratégia é uma diferenciação da estratégia de enfrentamento entre pares, no que diz respeito à intervenção/mediação do adulto por parte de uma das crianças envolvidas. Na interação/relação criança-criança, uma das formas de enfrentar

¹² Brincadeiras de contingência física de exercício sensorio-motor - a criança exercita um conjunto de comportamentos, relações espaciais e causais e aprende a força e a função dos objetos manuseados (Moraes & Otta, 2003).

situações de disputas, conflitos é através da convocação do adulto/profissional, reconhecido como a autoridade que detém o poder, para julgar e definir o impasse, utilizando regras e, em muitas situações, aplicando sanções (Gomes, 2018). A aplicação desta estratégia se revela claramente na regulação pelas educadoras das brincadeiras e da “vez” do balanço, por exemplo; é um recurso valioso de que as crianças dispõem quando fracassam as tentativas de inserção no equipamento via os rituais de acesso à brincadeira.

Identificamos, no entanto, uma diferenciação desta estratégia no jogo de futebol, no qual GB construiu, tomando como base a estratégia de enfrentamento, um recurso similar, mas direcionado à sua interação/relação com os adultos/profissionais, ou seja, as educadoras. É uma estratégia engenhosa e mesmo sutil, pois usa a própria autoridade do adulto e sua consequente possibilidade de intervenção para fins de consecução de interesses do grupo de brincadeira ou de alguns de seus integrantes. É uma estratégia dentro de outra, por assim dizer, que, apoiada no intenso protagonismo das educadoras na regulação do futebol propicia, por essa via indireta, que as crianças expressem, momentaneamente, um protagonismo nesta regulação.

É uma estratégia que visa regular as intervenções do adulto/profissional usando suas próprias ações/intervenções reguladoras. Ou seja, uma tentativa de controlar a autoridade adulta através do uso dessa própria autoridade.

O que nos levou a esta suposição? O conjunto dos dados referentes ao GB Futebol aponta que: (1) há, sim, uma grande demanda pela intervenção das educadoras e que estas tomam a iniciativa da regulação principalmente quando percebem situações que envolvem risco, agressão ou necessidades de cuidados às crianças; (2) embora as educadoras estejam disponíveis durante todo o recreio, há, ainda que de modo discreto, uma seletividade quanto à sua convocação – ou seja, não é toda vez que elas são convocadas pelo GB – e isso ocorre também em outros grupos de brincadeira; (3) como evidencia o episódio Armadilha (páginas 93 e 94), o GB tende a regular, por si mesmo, situações de conflito interno (Corsaro, 2011; Fonzi et al., 1997); isso nos fez refletir sobre a regulação interna do GB Futebol.

Tais constatações nos levaram a olhar de forma mais acurada e demorada para os conflitos que ocorrem no jogo de futebol, buscando compreender mais a dinâmica do GB Futebol. Encontramos, então, um cenário peculiar, marcado por duas características que se relacionam, a saber:

1. Os sucessivos conflitos no jogo de futebol indicam a presença, camuflada na brincadeira de jogo de regras (o futebol), da brincadeira turbulenta (lutinha e outros comportamentos agonísticos)¹³, proibida na escola. Como diz Alice:

A pró não deixa lutinha.

(Roda de conversa com desenho, Alice – 06/07 anos GB 1)

Mas, como dizem, em uníssono, dois participantes do GB Futebol, sobre as brigas no jogo:

Brincar e brigar!!!

(Roda de conversa com desenho, Kadu e Elias – 06/07 anos GB 3)

Eles fizeram os seguintes desenhos sobre o jogo:



Fig. 27 Desenho de Kadu sobre o jogo de futebol.

¹³ Brincadeiras turbulentas/agonísticas - envolvem comportamentos de luta, perseguição e fuga, sendo o riso um dos principais aspectos que distinguem a brincadeira de uma luta real, por exemplo, brincar de brigar (Moraes & Otta, 2003).

Como informa o menino, o detalhe em vermelho, no centro do desenho “era raiva que virou muita energia”. E o desenho dos bichos na parte superior do papel foi realizado em meio a uma conversa cochichada, cifrada e entre risos, que aparentava ser a respeito de apelidos e outras provocações a colegas que não estavam presentes na Roda de Conversa, mas com quem se interagiu durante o recreio.

Elias fez o desenho abaixo mas preferiu não fazer comentários.

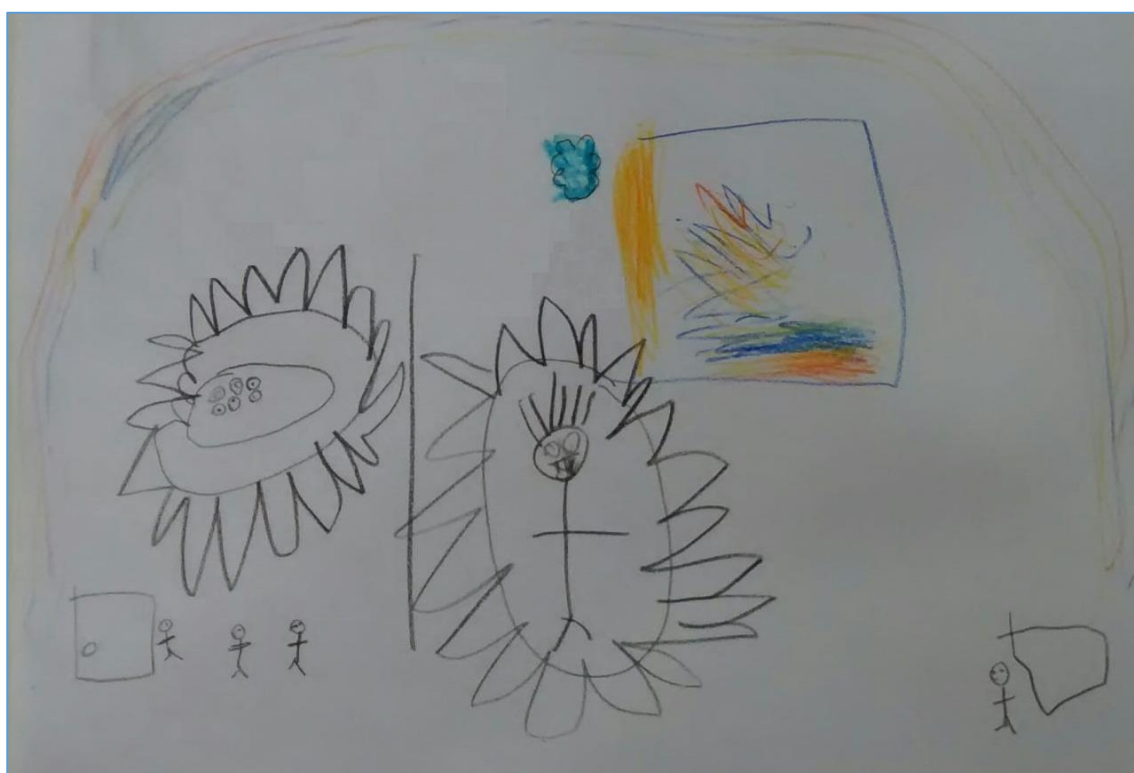


Fig.28 Desenho de Elias sobre o jogo de futebol.

Nota-se que em ambos os desenhos há a representação esquemática (Vigotski, 2018a) do jogo de futebol no pátio, mas não somente isso. Há sentimentos, há “muita energia”, há, talvez, em termos gráficos, possíveis provocações a colegas, o que é comum entre os meninos e destes com as meninas, como diz o GB 2:

Bartira: As meninas correm atrás dos meninos, eles ficam perturbando a gente, a gente só briga com eles.

Fifi: Os meninos gostam de perturbar [as meninas falam de apelidos como “Mônica, porque é baixa e fortinha”].

Pesquisadora (P): Como resolve as brigas?

Ildes: Chama a pró, pede desculpas.

Bartira: Mas a briga volta no outro dia.

(Roda de conversa com desenho, GB 2 – 06/07 anos).

Os desenhos permitem vislumbrar que há um “pano de fundo” que moldura o futebol. Pelo que vemos, o jogo de futebol é um campo propício para disputas e conflitos em relação às jogadas, às regras da brincadeira, mas também para provocações e comportamentos mais agressivos, típicos da brincadeira turbulenta que caracteriza as interações entre meninos, que podem causar tensões e gerar situações conflituosas, pois o limiar entre o que é brincadeira e o que é agressão é muito sutil. O arranjo que o grupo constrói para burlar as regras da escola e “dar passagem” a uma brincadeira proibida e veementemente repreendida, ao tempo em que se configura mais uma expressão do *lugar de criança* enquanto estratégia/recurso de enfrentamento (Função Instrumental) – e aguardamos para apresentar esta terceira expressão somente aqui, pois quisemos destacá-la no contexto em que é engendrada – se revela problemático, pois sobrepõe à competição própria do futebol os comportamentos agonísticos próprios da brincadeira turbulenta, acentuando ambos. É uma soma bombástica, que se expressa na sucessão de incidentes que muitas vezes demandam a intervenção das educadoras, seja por iniciativa delas, seja por demanda do grupo.

Na pesquisa do Mestrado, constatamos, como uma das expressões dos *lugares de criança* no parquinho escolar, a apropriação dos brinquedos como mediadores entre a brincadeira turbulenta proibida e a via possível de sua expressão através da brincadeira de faz de conta. Não se tratou de mera substituição de uma forma de brincar por outra, mas de uma solução engenhosa e exitosa que emergiu da cultura de pares que transgrediu a norma imposta pelos adultos/profissionais e ressignificou o parquinho como lugar de possibilidades, superando o limite imposto pela cultura escolar, ainda que por breves momentos, antes que algum adulto percebesse, como ilustra o episódio abaixo, extraído da dissertação:

Registro 31: *Brincadeira de guerra/atirar com discos plásticos*

Carlos brinca de guerra com outros meninos, esconde-se próximo à escada acolchoada, usando-a como barricada ou trincheira. Pega outro brinquedo, “atira” em outro menino. Ri muito e grita. Atira em outro colega. Cinco meninos estão envolvidos na brincadeira, todos usam discos coloridos e outros brinquedos como armas. [5 minutos depois] O porteiro toma todos os discos de todos os meninos participantes e a brincadeira termina.

Como dissemos, as constantes solicitações pelas intervenções das educadoras fortalecem sua autoridade enquanto instância reguladora do jogo. Mas nos parece que tais ações (exceto por situações que envolvam riscos físicos, como quedas, tropeços; ou pedidos de ajuda “práticos” – para pegar a bola que caiu fora do pátio, por exemplo) mobilizam os adultos quando alguns participantes do GB Futebol não têm outra condição de lidar e resolver com o conflito instaurado. As solicitações são, assim, o último recurso que tais crianças adotam para tentar resolver as situações mediante a autoridade máxima que as educadoras representam, capaz de enfrentar as lideranças do jogo, por exemplo, e ganhar delas.

Destacamos abaixo a segunda característica da dinâmica do GB Futebol:

2. É preciso considerar a situação hierárquica que existe no GB Futebol que, apesar de aparentar ser um único time, tem classes hierárquicas distintas, tanto de forma concreta – já que reúne o grupo 5 da Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, mas também de forma simbólica – já que há uma dominância clara das lideranças do 1º ano sobre as lideranças e demais jogadores do grupo 5, que ficam submetidos às regras aleatórias das crianças maiores, as que, de fato, definem o jogo. E isso as educadoras, aparentemente, não percebem.

Vejamos a fala das meninas sobre o jogo de futebol e os episódios observados:

Augusta: Os meninos gostam de futebol.

Rafaela: Tem menina também, os meninos não passam a bola de jeito nenhum.

Lícia: [falando de um colega que joga futebol] Ele não é o melhor, mas ele não é porque ele não passa a bola.

Rafaela: Eles brincam junto com o 1º ano, gostam de brincar, têm amigos lá.

(Roda de conversa com desenhos – GB 8, 05/06 anos).

Registro observacional n°15: “Prendendo” a bola GB Futebol

(I) O menino outra vez “segura” a bola. Ele custa a devolvê-la, a repassá-la para um colega, faz vários dribles. Os outros jogadores reclamam, dizem para ele passar a bola. Pouco depois o mesmo menino, de novo, “prende” a bola ao máximo, não a repassando para os colegas, que gritam e se aborrecem, pedindo a bola.

(II) No futebol há queixas, o jogo para, a professora chama todos ao banco em que está sentada para conversar. Falam sobre regras do futebol, escanteio, lateral, cartão vermelho. Alguém diz: “É lateral e ele não para de jogar”.

A leitura que fazemos desse (e nesse) cenário é que a (nova) estratégia que nomeamos como **uso da autoridade do adulto/profissional**, criada pelo GB Futebol, é a rota de fuga (lembrando que a fuga também caracteriza a brincadeira turbulenta, sendo uma das suas expressões) encontrada para escapar tanto de situações competitivas e agressivas mais contundentes, quanto de momentos de domínio hierárquico, sendo portanto mais utilizada pelas crianças de menor idade, do grupo 5, quando em desvantagem aguda em relação aos parceiros maiores, do 1º ano, depois de esgotadas todas as outras tentativas de resolver a situação conflituosa, seja a disputa da bola, seja o cumprimento das regras do jogo.

É uma estratégia parcialmente efetiva, pois não resolve a questão nuclear: as diferenças hierárquicas entre as duas turmas que repercutem no jogo e o configuram favoravelmente aos meninos maiores. Está integrada à dinâmica do GB, não sendo percebida, de forma deliberada, pelas crianças que a implementam. E, como uma expressão do *status* GB-P, nem sempre é acionada.

Reeditamos abaixo um diálogo já exposto e comentado na página 107, quando focamos nas diferentes percepções dos sujeitos que vivenciam uma interação, à luz das colocações de Hinde e colegas. Trazemos outra vez este conteúdo, agora como dado ilustrativo da nova estratégia que propomos aqui. Note-se que é uma posição que destoa daquele enunciada por Rafaela, na fala exposta acima.

Virgílio: Tem dias que joga com o primeiro ano, tem dias que não.

Alisson: É chato quando joga com o primeiro ano.

P: Por quê?

Alisson: Porque tem um menino grande que pega a bola de todo mundo.

P: E quando isso acontece, o que vocês fazem?

Alisson: A gente não faz nada. A gente tá tentando pegar a bola igual ele faz.

Virgílio: Sozinho [somente o grupo 5] é melhor.

P: Por quê?

Virgílio: Porque eu gosto.

Alisson: Porque eles não vão pegar a bola da gente.

(Roda de Conversa/Desenho – 05/06 anos GB 7)

Observamos, também, que na maioria das vezes a intervenção das educadoras no futebol, por iniciativa própria, foi direcionada aos meninos mais velhos, devido a comportamentos e atitudes que consideravam inadequados, ou por situações de conflito em que, geralmente, eles estavam envolvidos. Vimos também que, constantemente, o líder do jogo (do 1º ano) e seus parceiros mais próximos – entre os quais o garoto que quase sempre “prendia” a bola, foram alvos das reclamações das professoras.

Registro observacional nº 06: O jogo com as duas turmas - GB Futebol

Os meninos do grupo 5 são praticamente excluídos do jogo corrido, e a eles fica reservado o lugar e papel de goleiros – somente três permanecem no jogo e nesta função (os dois líderes de destaque do grupo 5, inclusive); ao longo do restante do jogo eles se limitam ao revezamento de quem defende e de quem busca a bola chutada pelos meninos do maiores. As educadoras, aparentemente, não percebem e não intervêm. Assim, praticamente só quem joga agora é o pessoal do 1º ano. Também os meninos maiores sempre dizem que não foi gol, encontrando diversas justificativas. E isso gera conflitos entre eles. Dizem, por exemplo: “Não foi gol, pegou na mão do goleiro!”. Em geral, os garotos menores não se envolvem em tais discussões; no entanto, às vezes protestam, mas não de forma veemente.

Por fim, houve uma situação em que a educadora interviu proibindo os meninos mais velhos de continuarem a jogar. Segue o registro:

Registro observacional nº 11: Exclusão dos garotos do 1º ano do jogo de futebol.

Uma professora diz que o jogo acabou para o 1º ano por conta de alguém que empurrou um colega do grupo 5. Ela manda devolver a bola para o garoto. O jogo então recomeça somente com grupo 5, enquanto o aluno do 1º ano tenta conversar com o colega que ficou machucado.

Deixamos aqui a proposta desta nova estratégia, exclusiva do GB Futebol neste pátio e em um cenário muito específico. Não é nossa pretensão generalizar esse achado, nem mesmo para outros GB de nossa pesquisa, pois não dispomos de dados suficientes. No entanto, fazemos, à guisa de conclusão deste capítulo, a seguinte reflexão, nascida das observações informais das brincadeiras de grupos em séries mais avançadas, ocorridas enquanto esperávamos a chegada das crianças participantes da pesquisa ao recreio no pátio.

As observações dos GB das turmas mais avançadas, do 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, apontam para grupos mais estruturados e regulares que sustentam brincadeiras mais estáveis. Comparando-os àqueles constituídos pelas crianças participantes, na faixa etária entre 05 e 07 anos, fica a impressão que, observando as crianças de menor idade, é possível flagrar e acompanhar o processo de crescente complexificação dos grupos de brincadeira, especialmente em termos de sustentação das brincadeiras e outras atividades empreendidas por períodos mais longos de tempo; resolução mais autônoma dos conflitos, sem demandar tanta interferência e mediação das educadoras – o que poderia justificar o uso da nova estratégia pelas crianças de menor idade; amadurecimento nas relações entre os gêneros e, conseqüentemente, maior presença de grupos mistos nas brincadeiras.

Como este estudo propõe pensar a importância do grupo de brincadeira no processo de desenvolvimento humano, cabe o questionamento se tal constatação pode exemplificar a mão dupla entre a constituição e a vivência do/no GB e o desenvolvimento, já que a maior complexidade do GB em faixas etárias mais adiantadas poderia sinalizar o resultado do desenvolvimento ao mesmo tempo em que o estabelecimento de vínculos mais estáveis refletidos em brincadeiras mais duradouras, por sua vez, também impulsionaria o processo de desenvolvimento.

E assim finalizamos o Capítulo V. Frutos colhidos, convidamos o(a) leitor(a) para a celebração da Ceia, o último capítulo desta tese.

Antes, fazemos uma pequena pausa, em um imaginado entardecer.

Silêncio...

Contemplamos o trabalho realizado, os frutos recolhidos aos cestos, deixados à sombra de nossa Árvore. Agradecemos e bendizemos a Colheita.

Enquanto nos retiramos – há que se preparar a Ceia – deixamos o(a) leitor(a) entretido(a) com uma brincadeira que acontece no pátio. Afinal, são tantas estratégias...

Às vezes finjo que estou cansado para pegar todo mundo, aí enquanto as meninas estão falando eu pego elas. Finjo que estou triste, é uma armadilha.

(Roda de conversa com desenho, Bruno 06/07 anos – GB6).

**VI. CEIA – e no fruto dado outra vez a semente. Fartura, recomeço...
(Considerações Finais)**

*Laranja na mesa.
Bendita a árvore que te pariu.*

Clarice Lispector - 1984

A ceia está servida.

Focando as brincadeiras de crianças entre 05 e 07 anos em um pátio escolar, empreendemos o exercício, ao longo desta tese, de refletir sobre a importância do grupo de brincadeira para o processo de desenvolvimento humano, em especial quando o GB alcança o *status* GB-P. Consideramos o desenvolvimento como emergência do novo – novo que, na escola, é construído coletivamente nas interações/relações com o meio físico e com o meio social (pares e adultos/profissionais), que se tornaram vitais e significativas – e vimos que a brincadeira, no GB, é um instrumento importante dessa construção. Esse novo, então, se refere às transformações que acontecem na vivência das interações/relações entre ser humano e o meio: as pessoas mudam, seus mundos de vida mudam também. E vice-versa.

As interações/relações no grupo de brincadeira se dão na complexidade que marca o ser humano, diferenciado de outras espécies porque tem a capacidade de compartilhar estados psicológicos com os outros, ou seja, capacidade de compreender o não dito, o que está implícito; de ler e interpretar emoções, sentimentos; de reconhecer o outro e a si mesmo como agentes intencionais. As negociações, crises, conflitos, embates; as soluções criadas, as ações e estratégias implementadas, as flutuações afetivas, os aprendizados têm, realmente, uma autoria coletiva, visto que as interações/relações, ao transformarem as pessoas, o fazem desde o nível psicológico, que comporta a cognição. E assim cada um de nós vai se constituindo como pessoa única e singular, com referências identitárias forjadas nas trocas interpessoais.

A vivência, concretizando a reciprocidade entre a criança e o meio, não se repete. É sempre original no aqui/agora em que acontece. Assim, o grupo de brincadeira está

continuamente fomentando o novo: ainda que apresente certa estabilidade devido ao hábito, à familiaridade entre as crianças, às frequentes reedições de brincadeiras preferidas, ele nunca será o mesmo, nunca irá se repetir, pois, ainda que a brincadeira seja a mesma, ela irá, pelo menos em algum ponto, diferenciar-se, se não na sua forma (tipo, modalidade), talvez nos arranjos interacionais (negociações, ajustes, sintonias) que a engendraram.

Pode-se então refletir que o GB como lugar político, lugar de resistência, de afirmação, de realização dos interesses infantis é, em si mesmo, em sua própria constituição uma inovação, uma novidade que, ao mesmo tempo, resulta do e influencia o processo de desenvolvimento; e a ele se equivale enquanto possibilidade de vir a ser.

Desenvolver-se é uma possibilidade, cuja realização e expressão dependem das condições históricas de existência. Do mesmo modo, o grupo de brincadeira, por suas características, por ser matriz de formação de vínculos e sediar interações/relações sociais, oferece às crianças, sempre, a possibilidade de reivindicar, defender e sustentar seus interesses. Se as crianças conseguirem exercitar e concretizar tal possibilidade dependerá da capacidade do grupo de coesão e construção coletiva de estratégias diversas e eficazes no enfrentamento da cultura escolar.

A qualidade de ser político, ou o que chamamos aqui de *status* GB-P, é um estado que às vezes, sob certas condições que não são previsíveis, as crianças podem acessar (ou promover). Essa qualidade seria, então, um nível de alcance do GB – um patamar mais complexo das interações/relações vivenciadas no e através do GB, ou seja, um patamar mais complexo e elevado da própria cultura de pares. O qualitativo ou *status* de GB como lugar político, mesmo que não ocorra sempre, influencia em novas reedições deste mesmo estado. A possibilidade assegura o ineditismo, pois, embora se possa até elencar e classificar as estratégias criadas e implementadas no campo interativo *lugar para/lugar de criança*, que é um território – como fizemos aqui, não se sabe de antemão qual/quais poderá(ão) ser usada(s); dependerá das circunstâncias e as circunstâncias são construídas pelo vivido. Além disso, a vivência poderá engendrar novas estratégias. Assim, o *status* do GB como lugar político dependerá de toda a dinâmica que há no tripé das interações/relações na escola – depende do meio físico, das crianças, dos adultos. O GB como lugar político tem, assim, uma autoria coletiva, intergeracional e implicada com o meio físico.

Finalizamos esta tese apresentando o Quadro Conceitual II que sintetiza nossa proposta do construto GB-P.

Quadro Conceitual II: O Construto GB-P (Síntese)

O QUE É O GB-P? – conceito

O GB-P é um construto que explicita a reciprocidade entre dois conceitos que emergem das/nas brincadeiras e interações das crianças no contexto escolar: *lugar de criança* (Rasmussen, 2004) e território ressignificado (Carvalho & Pedrosa, 2004).

O QUE SIGNIFICA A SIGLA GB-P?

A sigla GB-P significa “grupo de brincadeira como lugar político”.

QUANDO O GB É QUALIFICADO COMO POLÍTICO?

Quando exhibe modos de agir interacional, coletivo, que demonstram habilidade, engenhosidade e diplomacia na construção e vivência de planos de ação que resultam em estratégias criativas, possibilitando que o GB seja um lugar de defesa, resistência e expressão da cultura de pares. O GB pode ser fixo ou situacional.

COMO O GB-P SE CONSTITUI?

O GB-P surge da inscrição do grupo de brincadeira como matriz de formação de vínculos (interações/relações), portanto lugar de promoção e sustentação do processo de desenvolvimento.

O grupo de brincadeira se constitui como GB-P quando:

1. é compreendido na abordagem conceitual do campo interativo *lugar para-lugar de criança* como território ressignificado;
2. alcança, em sua dinâmica interacional, um patamar de complexidade que lhe permite utilizar determinadas estratégias de enfrentamento à cultura escolar. Diz-se, então, que o GB adquire um novo *status* – o *status* GB-P.

QUAIS SÃO AS CARACTERÍSTICAS DO GB-P?

Apresenta-se estruturado em duas dimensões: Dimensão Tópica e Dimensão Funcional. Estas dimensões correspondem às relações interdependentes entre os conceitos de *lugar*

de criança e de território ressignificado que definem, constituem e qualificam o grupo de brincadeira como lugar político – ou seja, com o *status* GB-P.

O *status* GB-P existe em qualquer grupo de brincadeira, fixo ou situacional, como expressão potencial, podendo ou não se tornar manifesto, a depender das condições interacionais vivenciadas.

O grupo de brincadeira não se torna, em definitivo, um GB-P, mas alcança, em alguns episódios de brincadeira – ou mesmo em alguns momentos do episódio, tal patamar, tal estado de complexidade, cujo aparecimento é incerto, imprevisível, temporário, flutuante, não cumulativo. Este *status*, uma vez alcançado, não é pré-requisito para que outros estados emergjam posteriormente.

O *status* GB-P emerge e desaparece espontaneamente.

Pode-se atribuir o qualitativo político (ou *status* GB-P) a um GB reconhecendo as categorias específicas de suas dimensões tópica e funcional.

QUAIS SÃO AS BASES GERAIS DA TESE: Construto GB-P

- Defesa da importância do grupo de brincadeira (GB) em relação ao desenvolvimento humano.
- Afirmção da necessidade e da importância do GB, compreendendo-o como lugar de sustentação e, simultaneamente, como promotor do processo de desenvolvimento.
- Concepção do GB como matriz de formação de vínculos, portanto *locus* privilegiado de interações e relações sociais vitais ao desenvolvimento, visto que a sobrevivência física e a transmissão/recriação cultural dependem das trocas intersubjetivas.

QUAIS ABORDAGENS TEÓRICAS ANCORAM O CONSTRUTO GB-P?

Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista (PDE)

Abordagem Histórico-Cultural (L.S. Vigotski)

Teoria da Aprendizagem Cultural (M. Tomasello e colegas)

Sociologia da Infância (W. Corsaro; M. Sarmento e colegas)

Ciência das Relações Interpessoais (R. Hinde e colegas)

Há algo ainda a considerar, antes de nos despedirmos. Como dissemos anteriormente, não é nossa pretensão generalizar nossos achados oriundos do ciclo Mestrado-Doutorado, pois empreendemos pesquisas exploratórias, ainda que descritivas e interpretativas, mas restritas às áreas lúdicas, muito distintas, de duas escolas públicas, em municípios baianos diferentes. Reconhecemos limites, como também vislumbramos novas perspectivas de investigação a partir dos resultados que encontramos (nossos frutos, agora degustados); e os compartilhamos, em seguida.

Como explicitado no Capítulo IV (Florada), enfrentamos dificuldades na implementação do método proposto, em especial no que concerne às Rodas de Conversa e Conversas Informais. Tínhamos inicialmente concebido uma pesquisa em que a participação (vozes e ações) das crianças tivesse mais espaço. Sugerimos, assim, a continuidade dessas pesquisas no contexto escolar através de tal *design* metodológico em uma situação de imersão etnográfica, por exemplo. Acreditamos que as dificuldades que elencamos, agora já mais conhecidas, possam ser superadas mediante elaboração de projeto que a elas se antecipem, bem como por meio da vivência cotidiana do(a) pesquisador(a) na escola. A presença cotidiana no campo poderá multiplicar e diversificar os estudos sobre o construto proposto, como também viabilizar a pesquisa em outros espaços da escola, como salas de aulas, bibliotecas e outros ambientes, objetivando compreender se e como o *status* GB-P acontece além das áreas lúdicas ou em outras áreas lúdicas de outras escolas, tanto públicas como privadas.

Ainda sobre os limites do método, faz-se imprescindível, a nosso ver, que as vozes e ações das crianças possam ser videogravadas, ou, ao menos, gravadas, assegurando-se maior embasamento especialmente para a ilustração e discussão da função comunicativa do território – Dimensão Funcional do construto GB-P, cuja análise se viu limitada pela ausência de áudios que capturassem, de forma completa, as conversas das crianças nos GB.

Sugere-se estudos, longitudinais e/ou multietários, focados na Dimensão Funcional do construto GB-P que explorem e descrevam a transmissão cultural das estratégias de criação de *lugares de criança*, bem como das estratégias comunicativas verbais e não verbais, incluindo os rituais de acesso às brincadeiras, e das estratégias de gestão interpessoal entre pares e com os adultos/profissionais. Pátios como o que pesquisamos mostram-se terrenos férteis para estudos assim visto reunir, em alguns momentos do recreio, crianças de ampla faixa etária. Também possibilitam estudos abrangentes, que, por exemplo, acompanhem a evolução dos GB desde a Educação

Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. A heterogeneidade das famílias que acessam a escola também é um fator favorável a tais estudos.

Parece-nos que as possíveis imbricações entre os conceitos de normatividade da infância e administração simbólica, tais como propostos pela Sociologia da Infância, e o construto GB-P é um campo investigativo fértil. A administração simbólica busca regular a posição da criança na sociedade mediante um conjunto de prescrições direcionadas à colonização do imaginário infantil, através do qual a criança pensa e se relaciona com o mundo. Entendemos que, em última instância, isso significa controlar os processos de criação que caracterizam o desenvolvimento. No entanto, sendo agentes ativos, as crianças resistem e, ao seu modo, enfrentam tais tentativas, e o fazem justamente lançando mão daquilo que a administração simbólica visa capturar: a capacidade de imaginar, de criar, de transformar, via processo de reprodução interpretativa. Constituído por estratégias de resistência e enfrentamento à cultura escolar, até que ponto o *status* GB-P pode contribuir para criar brechas e romper, mesmo que por momentos, com tal administração?

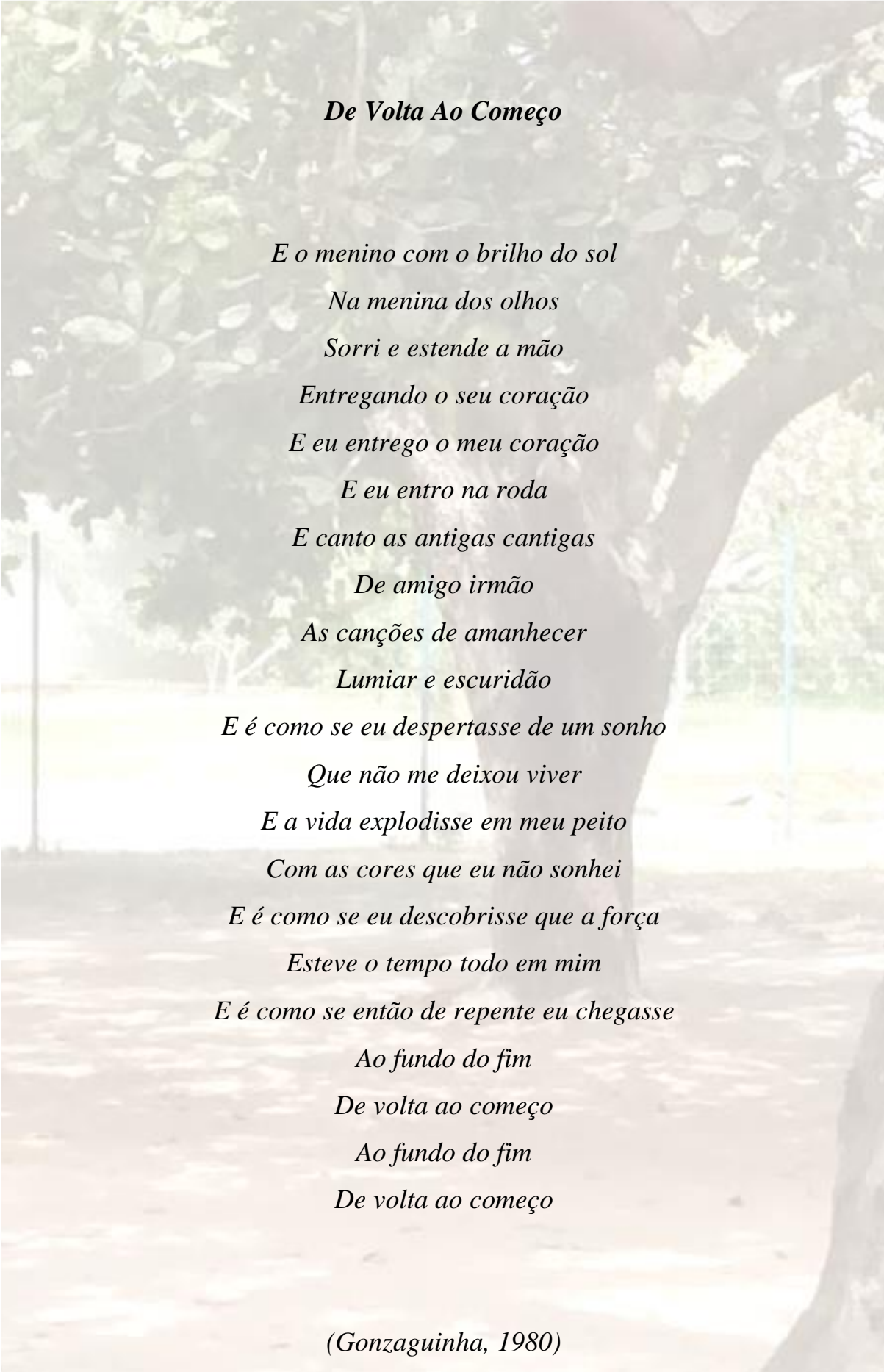
Há, possivelmente, um potencial interessante nos estudos que venham a considerar as relações entre o construto GB-P e os comportamentos de liderança e de hierarquia entre pares, explorando o GB como microssociedade e a microcultura que ele produz.

Dada a importância que atribuímos à relação entre criança e natureza, sugerimos novas pesquisas que possam explorar mais os arranjos espaciais propostos em cenários lúdicos com presença de elementos naturais. Será que a brincadeira na natureza influencia a emergência do *status* GB-P?

Por último, assumimos, não sem frustração, que há, entre as lacunas da tese, uma que, em especial, nos inquieta e nos provoca: não foi possível refletir sobre a escola participante, nem abordar o grupo de brincadeira como lugar político à luz dos referenciais da Psicologia da Educação – tivemos que optar por focar na constituição do construto GB-P. No entanto, o texto escrito convida e mesmo exige refletir sobre o *status* GB-P e a atual política de desmonte educacional, desde a Educação Infantil à Universidade. Também – inclusive porque o campo da pesquisa acolhe uma comunidade plural – incita às considerações sobre os problemas da escola que impactam as crianças (e os jovens), as famílias, os(as) educadores(as), tais como: exclusão e evasão escolar; educação concebida como mercadoria ao invés de um direito; implementação de políticas

educacionais assistencialistas e demagógicas; precarização da formação e da atuação profissional dos(as) professores(as), entre outras.

Aqui encontramos um alento e um horizonte: como docente da Universidade com a qual a escola participante tem parceria, e nela atuando com disciplinas de estágio, teremos condições – e desde já nos comprometemos – de dar continuidade à atuação em Psicologia Escolar, compreendida como espaço de exercício profissional e de pesquisa. É o que pretendemos fazer, implementando grupo de pesquisa e continuando a supervisionar estágios que ampliem as conexões, os diálogos entre o construto GB-P e os temas que caracterizam e atravessam o contexto escolar. Há muito o que semear...



De Volta Ao Começo

*E o menino com o brilho do sol
Na menina dos olhos
Sorri e estende a mão
Entregando o seu coração
E eu entrego o meu coração
E eu entro na roda
E canto as antigas cantigas
De amigo irmão
As canções de amanhecer
Lumiar e escuridão
E é como se eu despertasse de um sonho
Que não me deixou viver
E a vida explodisse em meu peito
Com as cores que eu não sonhei
E é como se eu descobrisse que a força
Esteve o tempo todo em mim
E é como se então de repente eu chegasse
Ao fundo do fim
De volta ao começo
Ao fundo do fim
De volta ao começo*

(Gonzaguinha, 1980)

VII. REFERÊNCIAS (Insumos)

- Alexandre, D. T. & Vieira, M. L. (2004). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo* 2: 207-217.
- Almeida, M.T.F; Sodré, L.G.P. (2015). As crianças e o brincar na educação infantil: Possibilidades e embates. In: Sodré, L.G.P. (org.), *Crianças, infâncias e educação infantil*. Curitiba: CRV.
- Barbosa, M. C. S. (2014). Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.
- Becker, B. (2016). A voz da criança na pesquisa e na sociedade. (2016). *Rev. Bras. Psicol.* – 03(01), p. 9-24. SSA/BA.
- Bichara, I.D. (2003). Apropriação e ressignificação de espaços e equipamentos públicos: um outro ângulo para o estudo dos contextos de brincadeiras. *Simpósio Nacional de Psicologia Social e do Desenvolvimento, X Encontro Nacional PROCAD – Psicologia/CAPEES*. Violência e Desenvolvimento Humano: textos completos, pp.29-36.
- Bichara, I.D. (2006). Delimitação do espaço como regra básica em jogos e brincadeiras de rua. In Bontempo, E., Antunha, E.G. & Oliveira, V.B. (orgs). *Brincando na escola, no hospital, na rua...* (161-171). São Paulo: Wak Editora.
- Bichara, I.D. (2016). O brincar da criança em casa revelado em fotos. *Rev. Bras. Psicol.* – 03(01), p.90-102. SSA/BA.
- Bichara, I.D., Lordelo, E.R., Carvalho, A.M.A & Otta, E. (2009) Brincar ou brincar: eis a questão – perspectiva da psicologia evolucionista sobre a brincadeira. In: Yanamoto, M.E. e Otta, E. (Orgs). *Psicologia Evolucionista*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, pp.104-113.
- Bock, A. M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. D. L. T. (1999). *Psicologia*. Saraiva Educação SA.
- Bussab, V. S. R., & Ribeiro, F. L. (1998). Biologicamente cultural. *Psicologia: reflexões (im) pertinentes*, 175-193.
- Cavalcante, S. & Nóbrega, L.M.A. (2011). Espaço e Lugar. In: Cavalcante, S. & Elali, G.A. (Orgs). *Temas Básicos em Psicologia Ambiental*. Petrópolis: Vozes.
- Campolina, L. O., & Oliveira, M. C. S. L. (2009). Cultura escolar e práticas sociais: episódios cotidianos. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 369-380.
- Carvalho, A.M.A. (1986). Brincar juntos: natureza e função da interação entre crianças. In: C. Ades. *Etologia de animais e de homens*. São Paulo: Edicon.

- Carvalho, A.M.A (1998). Etologia e comportamento social. Resumo de curso ministrado no *IV Encontro Nacional de Psicologia Social – ABRAPSO/UEFS*.
- Carvalho, A.M.A. (2015, novembro). Palestra proferida em homenagem recebida. *Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento da Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (SBPD)*, Belém, PA, Brasil, X.
- Carvalho, A.M.A & Beraldo, K.E.A. (1989). Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (71), pp.55-61, novembro.
- Carvalho, A.M.A. & Carvalho, J.E.C. (1990). Estratégias de aproximação social em crianças de dois a seis anos. *Psicologia – USP*, São Paulo, 1(2):117-126.
- Carvalho, A. M., & Pedrosa, M. I. (1995). A interação social e a construção da brincadeira. *Cadernos de Pesquisa*, 93.
- Carvalho, A. M. A., & Pedrosa, M. I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 181-188.
- Carvalho, A. M. A., & Pedrosa, M. I. (2003). Teto, ninho, território: brincadeiras de casinha. *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*, 2, 31-48.
- Carvalho, A.M.A. & Pedrosa, M.I. (2004). Territoriality and social construction of space in children's play. *Revista de Etologia*, Vol.6, Nº1, 63-69.
- Carvalho, A.M.A. & Pontes, F.A.R. (2003). Brincadeira é cultura. In: A.M.A. Carvalho; C.M.C. Magalhães; F.A.R. Pontes & I.D. Bichara (Orgs.), *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca* (pp. 15-30). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, A. M. A., & Rubiano, M. R. B. (2004). Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*, 171-187.
- Carvalho AMA, Bastos ACSB, Rabinovich EP, Sampaio, SMR. (2006). Vínculos e redes sociais em contextos familiares e institucionais: Uma reflexão conceitual. *Psicol Estud.*;11(3):589-98
- Carvalho, A.M.A., Pedrosa, M.I. & Rossetti-Ferreira, M.C. (2012). *Aprendendo com a criança de zero a seis anos*. São Paulo; Cortez.
- Carvalho AMA, Politano I, Franco ALS. (2008). Vínculo interpessoal: uma reflexão sobre diversidade e universalidade do conceito na teorização da psicologia. *Estud psicol.*; 25:233-40.
- Conti, L. D., & Sperb, T. M. (2001). O brinquedo de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 17(1), 59-67.

Cordazzo, S. T. D., Westphal, J. P., Tagliari, F. B., Vieira, M. L., & Oliveira, A. M. F. D. (2008). Metodologia observacional para o estudo do brincar na escola. *Avaliação Psicológica*, 7(3), 427-438.

Cordazzo, S. T. D., Westphal, J. P., Tagliari, F. B., & Vieira, M. L. (2010). Brincadeira em escola de ensino fundamental: um estudo observacional; Play behavior in elementary school: an observational study. *Interação psicol*, 14(1), 43-52.

Corsaro, W. A. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 31-50.

Corsaro, W.A. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.

da Costa Pereira, P. C., & Garcia, A. (2011). Amizade na infância: Um estudo empírico no Projeto Caminhando Juntos de Vitória. *Interpersona: an international journal on personal relationships*, 5(1), 68-94.

de Barros, M. (2015). *Menino do mato*. Alfaguara.

Delvan J.S.; Cunha, M.P. (2010). A criação de uma cultura de grupo na brincadeira: Um estudo com crianças entre 2 e 4 anos. *Interação em Psicologia*, 14(1), p.53-60. Curitiba: UFPR.

Elali, G.A. (2003). O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. *Estudos de Psicologia*, 8(2), pp.309-319, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Fonzi, A., Schneider, B. H., Tani, F., & Tomada, G. (1997). Predicting children's friendship status from their dyadic interaction in structured situations of potential conflict. *Child Development*, 68(3), 496-506.

Forquim, J.C. (1993). *Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Garcia, A. (2005). Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. *Interação em Psicologia*, 9(2).

Gomes, S.T. (2016). Brincadeira e brinquedo sob o olhar da criança. *Rev. Bras. Psicol.* – 03(01), p.64-76. SSA/BA.

Gomes, A. S. (2018). *Resistência entre crianças no grupo de brinquedo: Aspectos do desenvolvimento infantil* (Trabalho de conclusão de curso). Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Recife, PE, Brasil.

Gomes, A.S. (2017). *Relatório final de atividades de Iniciação Científica (IC) PIBIC/UFPE/CNPq*. Orientação: Profª Maria Isabel P. C. Pedrosa.

Gomes, A.S. & Pedrosa, M. I. (2017). Resistência à intervenção do adulto: Crianças de 2 e 3 anos em um grupo de brinquedo, no cotidiano de uma creche. Resumo expandido. *Anais do CONIC/UFPE*. Recife, PE, Brasil, 28º.

Gomes, S. T. & Menezes, S. A. (2018). Play and early education: The construction of childhood by the children themselves. In: Bichara, I.D. & Magalhães, C.M.C. (Orgs). *Children's play and learning in Brazil*. Switzerland: Springer.

Gonçalves, V.P & Fraga,A. (2005). *A quadra e os cantos: arquitetura de gênero nas práticas corporais escolares*. Disponível em: <http://www.efdeportes.com> Acesso em 2016.

Gosso, Y., Morais, M. D. L. S., & Otta, E. (2006). Pivôs utilizados nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças brasileiras de cinco grupos culturais. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 11(1), 17-24.

Gosso, Y., Bichara, I. D., & Carvalho, A. M. (2015). 3 Brazilian children at play: reviewing relationships between play and culture. *International Perspectives On Children'S Play*, 23.

Hansen, J., Macarini, S.M., Martins, G.D.F., Wanderlind, F.H. & Vieira, M.L. (2007). O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da psicologia evolucionista. *Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum*. 17(2), pp.133-143.

Hermann,E; Call,J; Hernández-Lloreda; Here,B. & Tomasello,M. (2007). *Humans have evolved specialized skills of social cognition: The cultural intelligence hypothesis*.

Hinde, R. (1976a). *Interactions, relationships and social structure*. Man, New Series, Vol 11, Nº 1, pp. 1-17. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/28000384>. Acesso em 04/06/2012.

Hinde, R. A. (1976b). On describing relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(1), 1-19.

Hinde, R. & Stevenson-Hinde, J. (1987). Implications of a relationship approach for the study of gender differences. *Infant Mental Health Journal*, Vol. 8, Nº 3.

Hinde, R. A. (1992). Aggression and the institution of war. In *The institution of war* (pp. 1-8). Palgrave Macmillan, London.

Hinde, R.; Finkenauer, C. & Auhagenc, A. E. (2001). Relationships and the self-concept. *Personal Relationships*, 8 (2001), 187-204. Printed in the United States of America.

Houaiss, A.; Franco, F.M.M.; Villar, M.S. (2009). *Dicionário Houaiss da língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Jack, G. (2010). Place matters: The significance of place attachments for children's well-being. *British Journal of Social Work*, 40, 755-771. Acesso em bjsw.oxfordjournals.org em 26/08/2011.

Johnson, M.H. (1999). Delopmental Neuroscience. In J. Valsiner & K. Connolly (Orgs). *Handbook of Developmental Psychology: an advanced textbook* (pp. 199-230). Mahwah/London:LEA.

Johnson, J.E., Christie, J.F. & Yawkey, T.D. (1999). *Play and early childhood development*. New York: Longman (Second Edition).

Kravtsov, G. (2014). As bases filosóficas da psicologia histórico-cultural. *Veresk – Cadernos Acadêmicos Internacionais*, p.29-42. Brasília:UNICEUB.

Lane, S. T. M. (1994). O processo grupal. In S. T. M. Lane & W. Codo (Orgs.), *Psicologia social: o homem em movimento* (13ª ed., pp. 78-98). São Paulo: Brasiliense. (Obra original publicada em 1984)

Lima, I.B. (2020). *A criança e a natureza: Experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores*. Curitiba: Appris.

Lordelo, E. R., & Carvalho, A. M. A. (2003). Educação infantil e psicologia: Pra quê brincar? *Psicologia, Ciência e Profissão*, 23(2), 14-21.

Lordelo, E. R., Carvalho, A. M., & Bichara, I. D. (2008). Infância roubada: brincadeira e educação infantil no Brasil. *Família e educação: olhares da psicologia*. São Paulo: Paulinas.

Lordelo, E. D. R., & Bichara, I. D. (2009). Revisitando as funções da imaturidade: uma reflexão sobre a relevância do conceito na Educação Infantil. *Psicologia USP*, 20(3), 337-354.

Lucena, J. M., & Pedrosa, M. I. (2014). Estabilidade e transformação na construção de rotinas compartilhadas no grupo de brinquedo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(3).

Marchi, Rita de Cássia. (2010). O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 183-202. Recuperado em 22 de fevereiro de 2018, de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872010000100009&lng=pt&tlng=pt.

Marchi, Rita de Cássia, & Sarmento, Manuel Jacinto. (2017). Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. *Educação & Sociedade*, 38(141), 951-964. Epub August 10, 2017. <https://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017175137>

Marcolino, S., Mello, S. A., & Folque, M. A. (2017). Brincar juntos na Escola da Infância: a brincadeira entre crianças de idades diferentes na Proposta do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (Playing together in the School of Childhood: the play between children of different ages in the proposal of the movement of the modern Portuguese school). *Crítica Educativa*, 2(2), 123-135.

Marques, F. M., & Sperb, T. M. (2013). A Escola de Educação Infantil na Perspectiva das Crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(2), 414-421.

- Martins, G. F. & Vieira, M. (2010). Desenvolvimento humano e cultura: integração entre filogênese, ontogênese e contexto sociocultural. *Estudos de Psicologia*, 15(1), Janeiro-Abril/2010, pp.63-70.
- Menezes, S.A. (2014). *Interação criança/contexto escolar: A construção de “lugares de crianças” através das brincadeiras espontâneas*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia – Universidade Federal da Bahia, Brasil.
- Menezes, S. A. & Bichara, I.D. (2015). A construção de “lugares de crianças” no contexto escolar. In: In: Sodré, L.G.P. (org.), *Crianças, infâncias e educação infantil*. Curitiba: CRV.
- Menezes, S. A. & Bichara, I. D.(2016). Observação de situações do cotidiano: Brincadeiras espontâneas na escola. *Rev. Bras. Psicol*, 03(01), Salvador, Ba.
- Menezes, S. A. & Bichara, I. D.(2018). Interações entre pares em um parquinho escolar. *Anais do Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança*, Goiânia, GO, Brasil, IV.
- Merizio, L. Q., Garcia, A., & Pontes, F. A. R. (2008). Brincadeira e amizade: Lembranças de imigrantes libaneses vivendo no Brasil. *Gerai: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 1(2), 123-135.
- Moll, H. & Tomasello, M. (2007) Cooperation and human cognition: The Vygotskian intelligence hypothesis. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B: Biological Sciences* 362(1480):639 – 48. Available at: <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2006.200>
- Moraes, M.D.L.S. & Otta, E. (2003). Entre a serra e o mar. In: A.M.A. Carvalho, C.M.C. Magalhães, F.A.R. Pontes, F.A.R. & I.D. Bichara (Orgs.), *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. (pp.127-157). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moreno, M. D. C. (2004). Desenvolvimento e conduta social dos seis anos até a adolescência. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*, 1, 287-305.
- Morgante, J. D. (2013). Ecological resources affect children's play. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 45(2), 115.
- Müller, F. (2008). Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Educar em Revista*, (32), 123-141.
- Oliveira, A.S. (2006). *Relação orientador-orientando e a teoria das relações de Robert Hinde*. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília.
- Pedrosa, M. I. & Carvalho, A. M. (1995). A interação social e a construção da brincadeira. *Cadernos de Pesquisa*, 93, 60-citation_lastpage.
- Pedrosa, M. I. & Carvalho, A. M. A. (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 18(3),pp.431-442.

- Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. M. A. (2006). Construction of communication during young children's play. *Revista de Etologia*, 8, 1-11.
- Pedrosa, M. I. P. D. C., & Carvalho, A. M. A. (2009). Aprendendo sobre eventos físicos com parceiros de idade. *Psicologia USP*, 20(3), 355-373.
- Pedrosa, M. I., & Eckerman, C. O. (2000). Sharing means: How infants construct joint action from movement, space, and objects. In *Abstracts of the XVIth Biennial Meetings of ISSBD* (p. 438). Beijing, China: International Society for the Study of Behavioural Development.
- Pedrosa, M.I. & Gomes, A.S. (2020). Resumo. *Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP)*.
- Pedrosa, M.I. & Santos, M.F. (2009). Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In Muller, F. & Carvalho, A.M.A (orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez.
- Pellegrini, A.D. (2001). Practitioner review: The role of direct observation in the assessment of Young children. *J. Child Psychol. Psychiat.* Vol 42, Nº 7, 861-869.
- Pereira, M. & Pedrosa, M.I. (2016). Brincadeiras de casinha e significações de gênero. *Rev. Bras. Psicologia* – 03(01), p. 50-63. SSA-BA.
- Pinto, P.S.P. (2016). Usando maquetes e entrevistas na expressão de crianças em pesquisas sobre brincar. *Rev. Bras. Psicologia* – 03(01), p.36-49. SSA-BA.
- Pontes, F.A.R. & Izar, P. (2005). O estudo das relações sociais sob a perspectiva etológica. In: F. Pontes, C. Magalhães, R. Brito & W. Martin (orgs.). *Temas pertinentes à construção da psicologia contemporânea*. (pp.65-96). Belém:Edufpa.
- Pontes, F. A. R., & Magalhães, C. M. C. (2002). A estrutura da brincadeira e a regulação das relações. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 18(2), 213-219.
- Prestes, Z. (2008). A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Gestão de Iniciativas Sociais*, n.11, jun.
- Prestes, Z. (2010). *Quando não é a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional*. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- Prestes, Z.(2013). A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: Algumas considerações. *Revista Educação Pública*, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013.
- Quiroz, P. A., Milam-Brooks, K., & Adams-Romena, D. (2014). School as solution to the problem of urban place: Student migration, perceptions of safety, and children's concept of community. *Childhood*, 21(2), 207-225.

- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, 36(2).
- Rasmussen, K. (2004). Places for children – children’s places. *Childhood*, 11(2), p.155-173.
- Rasmussen, K. & Smidt, S. (2003). Children in the neighbourhood: The neighbourhood in the children. In Christensen, P. & O’Brien, M. *Children in the city: Home, neighbourhood and community*. (Cap. 6; pp.82-101). London and New York: Routledge.
- Roopnarine, J. (2015). Play as culturally situated: Diverse perspectives on its meaning and significance. *International perspectives on children’s play*, 1-7.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. D. S., & Silva, A. D. (2004). Rede de significações: alguns conceitos básicos. *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*, 1, 23-33.
- Rushton, S. (2011). *Early Childhood Educ J*, 39: 89. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0447-z>
- Salgado, R. G., & Silva, M. R. S. (2010). A amizade como passaporte para brincar1. *Curriculo sem Fronteiras*, 10(2), 55-65.
- Santos, A. K., & Bichara, I. D. (2005). Brincadeiras e contextos: Alguns pressupostos para o estudo desta relação. *Temas pertinentes na construção da Psicologia Contemporânea*, 277-297.
- Sarmiento, M. J., & Pinto, M. (1997). As Crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. Em M. Pinto & M. J. Sarmiento (Orgs.). *As crianças – contextos e identidades*. Braga: Editora Bezerra. p. 9-30.
- Seild de Moura, M.L. (2005a). Bases para uma psicologia do desenvolvimento sociocultural e evolucionista. In: F. Pontes (Org). *Temas pertinentes na construção da psicologia contemporânea*. Belém: Editora Universitária UFPA, v.1, pp.15-42.
- Seild de Moura, M. L. (2005b). Dentro e fora da caixa preta: A mente sob um olhar evolucionista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(2), 141-147.
- Sarmiento, M. J. (2002). Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação & Sociedade*, 23(78), 265-283.
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 21, 51-69.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: Sarmiento, M. J.; Cerizara, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação* (pp. 1-22). Porto: ASA.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378.

Sarmento, M. J. (2008). “Sociologia da Infância: Correntes e Confluências”, in Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.) (2008). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Vozes (17-39).

Sarmento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB*. ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

Sarmento, M. J. (2015), Uma agenda crítica para os Estudos da Criança. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.

Sarmento, M. J., & Pinto, M. (1997). As Crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. Em M. Pinto & M. J. Sarmento (Orgs.). *As crianças – contextos e identidades*. Braga: Editora Bezerra. p. 9-30.

Sarmento, M.; Fernandes, N.; Tomás, C. (2006). Participação social e cidadania ativa das crianças. Em Rodrigues, D. (org.). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 142-159.

Sarmento, M.; Fernandes, N.; Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 25, p. 183-206, 2007.

Sarmento, M. & Marchi, R. (2008). Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. In: *Configurações*. Revista de Sociologia, nº 4, p. 91 -113.

Sarmento, M. J., Soares, N. F., & Tomás, C. (2012). *Public Policies and Children's Participation*.

Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/WorldClient.pdf. Acesso em dezembro/2019.

Silveira Bueno. (2000). *Dicionário Escolar*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

Soares, N. F., Sarmento, M. J., & Tomas, C. (2005). Investigation of childhood and children as researchers: participatory methodologies of the social worlds of children. *Nuances-estudos sobre educacao*, 12(13), 49-64.

Soares, N. F., Sarmento, M. J., & Tomás, C. (2012). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: estudos sobre Educação*, 12(13).

Stevenson-Hinde, J., & Hinde, R. A. (1986). Changes in associations between characteristics and interactions. *The study of temperament: Changes, continuities and challenges*, 115-129.

Tomasello, M. (1999). *The human adaptation for culture*.

Tomasello, M. (1999/2019). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: WMF Martins Fontes.

- Tomasello, M.; Carpenter, M.; Call, J.; Behne, T. & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition.
- Tomasello, M. & Carpenter, M. (2007). Shared intentionality.
- Tuan, Yi-Fu (1983). *Espaço e Lugar: A perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel.
- Tunes, E. (2018). De Quem é a Infância? *Educação em Foco*, 819-834.
- Viana, K. M., & Pedrosa, M. I. (2014). Brincadeiras coordenadas cooperativas e o compartilhamento de intenções em crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(3).
- Vigotski, L. S. (1992). Pensamiento y palabra (Obras Escogidas, II, p. 287-348). *Madrid, ES: Visor*.
- Vigotski, L. S. (1993). La imaginación y su desarrollo en la edad infantil. *VYGOTSKI, Lev S. Problemas de Psicología General—Obras Escogidas*, 2, 423-438.
- Vigotski, L. S. (2000). Desarrollo del lenguaje y del pensamiento. *Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*, 265-285.
- Vigotski, L. S. (2008). A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança. (Z. Prestes, Trad.). *Revista GIS, Rio de Janeiro*, (11), 23-36.
- Vigotski, L. S. (2009) *Criação e imaginação na infância* (Z. Prestes, Trad.). São Paulo: Ática.
- Vigotski, L. S. (2012). Pensamiento y habla (A. González, Trad.). *Buenos Aires: Colihue. (Trabalho original publicado em 1934)*.
- Vigotski, L. S. (2004/2018a). *Imaginação e criação na infância*. (Z. Prestes e E. Tunes, Trad.). São Paulo: Expressão Popular.
- Vigotski, L. S. (2001/2018b). *7 aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. (Z. Prestes e E. Tunes, Trad./Org.). Rio de Janeiro: E-Papers.
- Waller, T. (2006). “Don't Come Too Close To My Octopus Tree”: Recording and Evaluating Young Children's Perspectives on Outdoor Learning. *Children Youth and Environments*, 16(2), 75-104.
- Wee, B. S. C., & Anthamatten, P. (2014). Using Photography to Visualize Children's Culture of Play: A Socio-Spatial Perspective. *Geographical Review*, 104(1), 87-100.
- Whiten, A., Hinde, R. A., Laland, K. N. & Stringer, C. B. (2011) Culture evolves. *Philosophical Transactions of the Royal Society B* 366:938 – 48.

Apêndice A

Feira de Santana/BA, 15 de Abril de 2019.

Às mães e pais das crianças do G5 e do 1º ano (Fundamental) do CEB/UEFS
Prezada, Prezado

Sou Shiniata Menezes, professora efetiva do curso de Psicologia da UEFS e doutoranda do Instituto de Psicologia da UFBA, em Salvador/BA, orientada pela Profª. Dra. Ilka Bichara; desenvolvo a pesquisa intitulada “Interações criança-criança no parquinho escolar: A construção do grupo de brincar como lugar político”.

Desde 2011 estudo as brincadeiras espontâneas em áreas lúdicas da escola. Em 2016 ingressei no doutorado com o objetivo de expandir e aprofundar os resultados obtidos na pesquisa do mestrado, desenvolvido no período de 2012/2014, também na UFBA e sob a mesma orientação.

Escolhi o CEB/UEFS como campo de pesquisa considerando que, como docente, supervisiono alunos em turmas de estágios nesta escola; também já tive oportunidade de proferir palestra sobre o tema bullying para as professoras. Outro aspecto que determinou a escolha é o amplo e belo parquinho que a escola dispõe, local adequado e inspirador para a pesquisa proposta. Conhecendo, assim, a excelência da escola e tendo a permissão das docentes e diretoras, bem como dos Comitês de Ética (CEP) tanto da UFBA como da UEFS, solicito, através desta, a permissão de vocês para que eu possa desenvolver as etapas da pesquisa que envolvem observações das brincadeiras espontâneas no parquinho da escola de crianças que frequentam os grupos G5 e 1º ano do Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, no ano de 2019. Durante tais observações, estarei, também, mantendo conversas informais com as crianças autorizadas a participar da pesquisa, mediante consentimento informado de vocês. A pesquisa prevê, ainda, de acordo com combinação prévia com a escola, rodas de conversas com estas crianças. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em anexo, traz informações detalhadas sobre a pesquisa. Caso tenha interesse que sua criança participe, peço, por gentileza, que leia atentamente o TCLE e, em caso de autorização, assine o mesmo conforme as instruções.

Esclareço que, após sua autorização, consultarei a criança para que ela escolha se quer ou não participar da pesquisa.

Ao final da pesquisa, comprometo-me a divulgar na escola os resultados encontrados, preservando o anonimato das crianças participantes.

Desde já agradeço sua atenção e me coloco disponível, através dos contatos divulgados no TCLE ou conversa presencial, se necessário, para esclarecer quaisquer dúvidas sobre a pesquisa.

Atenciosamente,

Shiniata Alvaia de Menezes – Psicóloga e Professora

Apêndice B

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a). Você está sendo convidado(a) a autorizar a participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa intitulada “Interações criança-criança no parquinho escolar: A construção do grupo de brincar como lugar político”, desenvolvida por Shiniata Alvaia de Menezes, discente de Doutorado em Psicologia da Universidade Federal da Bahia/UFBA, sob orientação da Professora Dra. Ilka Dias Bichara. O objetivo central do estudo é: Compreender como crianças de grupos de 05 anos e do 1º ano, brincando espontaneamente com seus colegas, organizam e vivenciam as relações interpessoais e como se comunicam nos grupos de brincadeira. O convite à participação de seu(sua) filho(a) se deve à inclusão dele(a) nas turmas escolares de 05 anos ou do 1º ano na escola em que ele(a) estuda. A participação de seu(sua) filho(a) é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você, bem como seu(sua) filho(a) têm plena autonomia para decidir se querem ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você ou seu(sua) filho(a) não serão penalizados de nenhuma maneira caso decidam não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações obtidas. Qualquer dado que possa identificar você ou à sua criança será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa. A pesquisadora usará nomes fictícios para identificar as crianças em textos e em imagens (fotos e videografações), cuja exibição será restrita a ambientes acadêmicos, tais como salas de aulas, congressos, artigos em revistas científicas, livros ou capítulos de livros, em que os rostos das crianças estarão fora de foco, impossibilitando o reconhecimento das mesmas. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre a participação de seu(sua) filho(a) e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. A participação de seu(sua) filho(a) consistirá em: (1) ser observado(a) no parquinho da escola durante as brincadeiras com os colegas que acontecem no recreio, que tem duração de 30 min. (2) Participar de conversas informais ou marcadas previamente (chamadas aqui de Rodas de Conversa), individualmente ou em pequenos grupos de colegas, com a pesquisadora, sobre temas relacionados às brincadeiras com os colegas durante o recreio. As observações, conversas informais e Rodas de Conversa poderão ser fotografadas, gravadas e filmadas pela pesquisadora e auxiliares da pesquisa. As videografações serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais, mas somente terão acesso aos mesmos a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo seguro, por pelo menos cinco (05) anos, conforme Resolução 466/12, sendo então descartado. O benefício direto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é que a criança participante terá oportunidades de falar sobre suas brincadeiras e suas amizades na escola, podendo trazer importantes sugestões para o parquinho escolar. Esta pesquisa não oferece riscos físicos. A pesquisadora, contudo, estará atenta para evitar que a criança participante venha a se sentir constrangida durante as observações ou conversas. Caso isto ocorra, a pesquisadora irá intervir, interrompendo a observação ou a conversa, se necessário. Esclarece-se ainda que o participante poderá pleitear indenização no caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa. No decorrer da pesquisa, caso seja identificado que alguma criança participante necessite de avaliação e/ou acompanhamento psicológicos, a pesquisadora informará à equipe técnica da escola e indicará Serviços de Psicologia ativos da região, para que as devidas providências sejam tomadas.

Página 1-2

Rubrica do Pesquisador Responsável: _____

Rubrica do Pai/Mãe/Responsável pela Criança Participante: _____

O estudo não envolverá nenhum custo financeiro para você ou para sua criança, pois será realizado na escola, onde a criança já se encontra cotidianamente; dessa forma, é a pesquisadora que irá se deslocar, indo ao encontro dos participantes da pesquisa, não havendo, assim, necessidade de ressarcimento de despesas. A pesquisa também não envolve nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação das crianças autorizadas e interessadas. É também importante esclarecer que os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas aos pais, mães, responsáveis e educadores do público participante; em oficinas lúdicas para as crianças envolvidas; em artigos científicos, na tese e em congressos e outros eventos que abordem temas relacionados ao estudo proposto, assegurando-se o sigilo em relação aos participantes. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será entregue a você. Antes de assinar este termo, você deve se informar plenamente sobre o mesmo, esclarecendo todas as suas dúvidas. Estou à sua disposição para maiores esclarecimentos. Ao autorizar a participação de sua criança nesta pesquisa, você deverá informar, na última página deste Termo, se concorda ou não com gravações de áudio, filmagens e fotos; deverá ainda rubricar cada página no local indicado, junto à minha rubrica, já que sou a pesquisadora responsável. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Feira de Santana, localizado na Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte – UEFS, Módulo I, MA 17, CEP 44036-900 - Feira de Santana – Bahia, telefone: (75) 3161-8067/8124, e-mail: cep@uefs.br, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira, das 13:30 às 17:30h; ou com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia – CEP/IPS da UFBA, localizado na rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.210-630, Salvador, Bahia, telefone (71)3283.6457, E-mail : cepips@ufba.br. O Comitê de Ética é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil; tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade. Feira de Santana/BA, ____ de _____ de 2019.

Concordo com gravações de áudio: Sim() Não() / Concordo com filmagens/fotos: Sim() Não()

Assinatura pai/mãe/responsável pela criança

SHINIATA ALVAIA DE MENEZES – Pesquisadora Responsável

Contato com a pesquisadora responsável:

Tel.:(71)99962-4721

E-mail:shiniata@hotmail.com

Endereço: Universidade Federal da Bahia / Instituto de Psicologia (IPS) / PPGPSI – Rua Professor Aristides Novis, 197, Sala 1, Federação. CEP: 40210-630, Salvador/BA.

Apêndice C

TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Interações criança-criança no parquinho escolar: A construção do grupo de brinquedo como lugar político.

Investigador: Shiniata Alvaia de Menezes

Local da Pesquisa: Centro de Educação Básica-UEFS (CEB-UEFS), situado no campus da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em Feira de Santana/BA.

Endereço: Av. Transnordestina, S/N, Novo Horizonte – Feira de Santana/BA.

Olá!

Vou lhe contar uma estória. É assim:

Era uma vez uma menina curiosa chamada Shini. Quando ela tinha 05 anos, ela gostava muito de brincar no parquinho da escola. Você sabe do que ela brincava? Imagine! E você? Brinca no parquinho de sua escola?

O tempo passou, Shini cresceu e escolheu uma profissão bem interessante – Psicologia. Continua curiosa e agora faz pesquisa. Você sabe o que é uma pesquisa? É algo que a gente faz quando quer muito saber de alguma coisa. Há muitas maneiras de fazer pesquisa. Você sabe do que Shini gosta de pesquisar? Pois é, ela gosta de pesquisar crianças brincando no parquinho da escola. Advinhou quem é Shini? Sou eu!! E estou aqui, na sua escola, lhe contando esta estória, porque quero lhe convidar para participar da minha nova pesquisa. Já falei com seus pais e eles deixaram você participar, mas você pode ou não querer. Se preferir não participar, é só dizer. Não tem problema! Ninguém vai ficar chateado por isso, viu?

Você quer saber como será esta pesquisa? Posso lhe contar. Será assim:

Durante um tempo, até você ficar de férias, em junho, nós vamos conversar, às vezes somente você e eu; outras vezes você, eu e também alguns colegas, em pequenos grupos. Esses encontros, quando acontecem em grupo e quando são marcados antes, são chamados Rodas de Conversa. Sabe do que vamos conversar? Sobre suas brincadeiras no parquinho: quais são suas brincadeiras preferidas, aonde no parquinho você gosta de brincar, quem são os colegas que brincam com você e como vocês decidem juntos sobre as brincadeiras lá. É para saber um pouco mais sobre tudo isso que estou fazendo esta pesquisa na sua escola e lhe convidando para participar!

Você precisa saber que as nossas conversas poderão ser filmadas por uma colega minha e que as imagens poderão ser vistas por outras pessoas. Mas ninguém vai saber seu nome de verdade. Se quiser participar da pesquisa, você escolherá outro nome e é por esse nome que irei identificar você em tudo que eu escrever e falar sobre a pesquisa. E

quando eu mostrar as imagens nesses lugares seu rosto não vai aparecer nítido (vai estar fora de foco), assim ninguém vai conseguir identificar que é você.

Tem ainda outra coisa: a pesquisa também vai acontecer no parquinho, nos momentos de recreio, enquanto você brinca com seus colegas. Vou estar lá com minha colega pelo menos uma vez por semana observando suas brincadeiras, filmando e tirando fotos que depois poderemos ver e conversar sobre elas nas nossas conversas. Vou também conversar com você lá no parquinho, mas não vou atrapalhar suas brincadeiras, fique tranquilo(a)!

Se durante as observações no parquinho ou nas nossas conversas você se incomodar ou se chatear com alguma coisa, é só dizer que a gente para, viu? Esta pesquisa não pretende lhe deixar desconfortável. Ao contrário, quero saber de suas brincadeiras, de como você se diverte com seus colegas! Se não gostar de alguma coisa da pesquisa você pode me contar, certo?

Preciso ainda lhe dizer que antes das férias de junho iremos nos despedir. E vamos combinar como será nossa despedida. Então você vai ficar de férias. E quando voltar não haverá mais esta pesquisa na sua escola. Mas eu vou guardar tudo da pesquisa, inclusive as imagens, durante um bom tempo, cinco anos. Depois eu vou descartar tudo. E depois que eu terminar a pesquisa eu vou contar como foi para você e também seus pais e para os professores da sua escola.

A pesquisa será assim. Você entendeu? Se não entendeu posso lhe explicar de novo.

Se entendeu e quiser participar vou gravar sua resposta à pergunta: Você, (seu nome de verdade), entendeu e quer participar da pesquisa de Shini (vou dizer meu nome todo e também o título todo da pesquisa)? Sua resposta afirmativa será seu Termo de Assentimento. Sabe o que significa a palavra assentimento? Deixa eu lhe contar: assentimento significa que você concorda com alguma coisa, neste caso em fazer parte de um grupo de crianças, da sua faixa de idade, seus colegas de turma, para participar de uma pesquisa. Seus direitos serão respeitados e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Sabe, esta pesquisa pode trazer para você momentos bacanas e divertidos. Você poderá falar sobre o parquinho da escola, contar sobre suas brincadeiras e até fortalecer laços de amizade com seus parceiros. Também poderá dizer suas opiniões e suas sugestões sobre o que pode fazer o parquinho ficar melhor, o que você precisa para brincar melhor lá.

Fico curiosa para conhecer suas histórias quando brincam no parquinho da sua escola!

Apêndice D

INVENTÁRIO DE BRINCADEIRAS OBSERVADAS NO PÁTIO/PARQUINHO ESCOLAR – modalidade e as subáreas em que foram observadas.

Subárea	Modalidade de Brincadeira	Brincantes
Área Total	Correr	M
	Futebol	M/F
	Pega pega	M
	Pega pega	M-F
	Pega pega inconstante	M-F
	Perseguição	M-F
	Tema não identificado	F
Área Total + Campinho	Futebol com bola de meia	M
	Jogar bola de meia no colega	M
Árvores	Futebol	M
	Pega pega	M
Balanço Azul	(Conting. Física) Criativa	F
Balanço	Atirar	M-F
	Balanço cantar	F
	Balanço e conversa	F
	Balanço sincronizado	F
	Balanço, cantar e conversa	F
	Cantar	F
	Carro embalado	M
	Empurrar colega no balanço	M/M-F
	Perder sapatos enquanto se balança	F
Banco das Professoras	Cozinhando com elementos da natureza	F

	Futebol	F
Campinho	Futebol	M
	Futebol rápido	M-F
Carro	Carro Viagem	M
Casinha - em cima	Dançar	F
	Descer o escorregador e cair na areia todo mundo junto	F
	Impacto no escorregador	F
	Não identificada	M
	SPA entre pares	F
	Trenzinho na plataforma	M-F
	Trenzinho na plataforma do Eq1	F
Casinha - embaixo	Imitar bicho	M-F
	Jogar-se uns sobre os outros	M
	Tema não identificado	M
Casinha - total	Ataque de bichos	M
	Bicho ou monstro	M
	Pega pega com arma de folha	M
Casinha - entorno	Jogar-se uns sobre os outros	M
	Pega pega	M-F
Gangorra	Faz de conta de gangorra	M-F
	Gangorra	F
Passeio da Creche	Cantar	F
Caixa de Areia	Andar na borda do tanque de areia	F
	Arremessando pedras	M

Cachorrinhos	M-F
Cozinhado	F
Tema não identificado	F